

X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

La escuela ante la gestión de la diversidad.

Jessica Malegarie y Dario Lanzetta.

Cita: Jessica Malegarie y Dario Lanzetta (2013). La escuela ante la gestión de la diversidad. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <http://www.aacademica.org/000-038/512>

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: <http://www.aacademica.org>.



20 años de pensar y repensar la sociología.
Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI
1 al 6 de julio de 2013

Mesa: (número y título) 47 Migrantes recientes y representación social del otro: ¿asimilación, integración, inserción cultural?

Jessica Malegarie. Socióloga- UBA. Magíster en Políticas Públicas- UBA. Instituto de Investigaciones Gino Germani- Facultad de Ciencias Sociales- UBA. E-mail: jmalegarie@yahoo.com

Darío Lanzetta. Sociólogo- UBA. Instituto de Investigaciones Gino Germani- Facultad de Ciencias Sociales- UBA. E-mail: dario_lanzetta@hotmail.com

Título de la ponencia: La escuela ante la gestión de la diversidad

El presente trabajo tiene como objeto indagar acerca de las representaciones sociales que surgen en la escuela, partiendo del supuesto de que es ésta una de las instituciones a través de las cuales el Estado implementa políticas para administrar la diversidad étnica desde un rol socializador. Focalizando en las estrategias vinculares de los actores escolares, nos proponemos analizar aquellas representaciones de docentes respecto de los alumnos migrantes externos, a las que interpretamos como “miradas” acerca de la alteridad. A su vez interesa contrastar este discurso con el que construyen jóvenes nativos que han sido escolarizados y han sido atravesados por estas representaciones escolares. Interesa conocer en qué medida el discurso de la institución tiene relación con las representaciones sociales de los jóvenes hacia los alumnos migrantes.

Para ello tomamos la experiencia obtenida de los trabajos llevados a cabo por el equipo de investigación del Instituto de Investigaciones Gino Germani, del que formamos parte, y consideramos que la investigación cualitativa, a través de la técnica de entrevista semi-estructurada y grupos focales, es la que se adapta mejor al estudio.

Resulta interesante indagar en los discursos que circulan dentro de la institución escolar no sólo por las representaciones sociales que se construyen en este espacio primordial de socialización primaria y secundaria para cada uno de los sujetos involucrados, sino por el impacto que puede tener este imaginario social para la integración o segregación de las comunidades a nivel global.

La escuela frente a un aula con diversidad socio económica y multicultural

Dentro del proceso de investigación del cual formamos parte hemos desarrollado distintos documentos de trabajo¹ donde debatimos acerca de la idea de que la escuela reproduce el imaginario social que la rodea; es decir que la institución escolar se ve permeada por los procesos sociales de discriminación y prejuicio que atraviesan sus prácticas pedagógicas, sus discursos, sus reglas de interacción, construyendo representaciones sociales también discriminatorias al interior de las puertas de las escuelas.

Teniendo en cuenta que las escuelas se constituyen como escenarios en donde se expresan aquellas visiones presentes en la sociedad civil respecto de la diversidad étnica y la diversidad económica, uno de los ejes de este documento se centra en analizar el lugar de la escuela frente a la diversidad que se presenta, bajo la perspectiva de la desigualdad y la dominación. Por ello, sostenemos que es preciso avanzar del binomio diversidad-desigualdad, al de desigualdad-dominación. En relación a la dimensión socioeconómica, el análisis se centrará en aquellas representaciones que asignan un lugar de pobreza a los alumnos no en virtud de presencia o ausencia de recursos materiales reales, sino a partir de la construcción de un imaginario. 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.

A su vez, en esta oportunidad, nos interesa indagar no sólo de qué manera dentro de la escuela se generan representaciones sociales discriminatorias hacia determinados alumnos (en nuestro caso alumnos migrantes y en condiciones de vulnerabilidad social y económica), sino también, ver en qué medida estas representaciones tienen correlato o no con la de jóvenes nativos que han pasado por dichas instituciones. Esto es, nos interesa conocer en qué medida el discurso de la institución retroalimenta el de los alumnos que han sido atravesados por ella. La hipótesis de trabajo que guía nuestro segundo propósito es que se genera un proceso de retroalimentación entre

1 “La escuela hoy: una visión sobre los alumnos migrantes y en condiciones de vulnerabilidad.”(Malegarie, Lanzetta, 2012). “Sumisos, lentos y feos’: representaciones sociales en torno a migrantes bolivianos en la institución educativa. El “crisol de razas” hecho trizas”. (Gonza, Lanzetta, 2011).

las representaciones sociales discriminatorias que la sociedad construye y las que elabora la escuela, y a la inversa, los jóvenes atravesados por la institución escolar retroalimentan el imaginario discriminatorio de la escuela.

Resulta necesario entonces, indagar los discursos que circulan dentro de la escuela, como expresión de las representaciones sociales que desde la institucionalidad educativa los docentes producen respecto a los alumnos migrantes y del colectivo al que pertenecen (ya sea el de migrantes y/o el de ser portadores de la condición de pobreza). Se analizarán también los discursos que surgen de interpelar a los jóvenes nativos que han pasado por esta institución, entendiendo que las representaciones acerca de esta doble condición –migrantes y pobres- no son patrimonio exclusivo de los docentes sino que es reproducida por parte de los jóvenes.

A partir de los ejes propuestos, comenzamos por analizar el lugar de la escuela frente a la diversidad que se le presenta indagando los modos vinculares que se dan entre la población nativa y la población migrante, a fin de interrogarnos de qué modo las representaciones respecto a la “condición de pobreza” direccionan en algún sentido a estos vínculos, y/o delimita ciertos “lugares” en la trama de estas relaciones. Subyace la idea que la condición de pobreza de los migrantes externos, actúa sobre la visión nativa reforzando representaciones devaluadas de la alteridad, y potenciando así la estigmatización de “no-naturales” respecto a los migrantes, mientras se privilegia la condición de nativos, aún cuando las diferencias de clase atraviesan los vínculos entre connacionales.

Las siguientes citas extraídas de un grupo focal con docentes y de entrevistas a jóvenes estudiantes nativos, son elocuentes respecto al modo en que las dimensiones económica y étnico cultural son correlativas en la construcción representacional de los nativos respecto de los colectivos de migrantes latinoamericanos.

“-Qué características creen que distingue a un Boliviano?”

-Humildes, porque el trabajo que hacen como albañiles, los peores trabajos. Hacen las cosas, ellos, por ahí, son los que hacen el pozo.

-Si, si, hacen los pozos.

-O sea que ¿se atreven a los trabajos más bajos que nadie quiere?

-Casi resignados.

-Es el derecho de piso de estar en otro país.” (Docentes de escuela secundaria pública).

“Decir una o varias características. Cuáles cree que distingue a un Boliviano

Que son de un país que no tienen mucha riqueza, que no tienen mucho trabajo.”(Varón, 12 años, Escuela Pública, GBA)

“¿Qué cree que encuentran los extranjeros acá que no tienen en su país?”

-Eh... Bueno, por ejemplo: Supongo que tenemos mejores... mejores ofertas de trabajo, pero en lo que puede ser respecto a lo profesional. Por ejemplo: en un país que no hay... que no está lleno de profesionales, una capacidad de que tengan profesionales acá es más alta. Y, tal vez, como somos un país más grande económicamente, hay más probabilidades de

trabajo.

-Bueno, entonces, ¿Acá encontrarían un trabajo como especializado, decís vos?

-Puede ser un trabajo especializado. Y en el caso de que, debido a su condición económica, en la que estaban antes de cambiar de locación, no pudiesen desarrollarse en un trabajo específico, tal vez porque nuestro país es mayor, o tiene un poder económico mayor, haya más probabilidad de que consigan un trabajo de mejor calidad, o mejor status.”(Varón, 16, Escuela Privada Laica, GBA)

¿Cómo te das cuenta, esta persona es boliviana?

Normalmente trabajan en las construcciones, y eso, yo no vi hasta ahora ninguno que trabaje en una oficina o en consultorio o en un trabajo muy de rango elevado. Normalmente trabajan arriando carretas, llevando o sea... vendiendo flores o raramente se ve que están ayudando en un consultorio médico, que son los ayudantes que le dan las cosas a los médicos o a las enfermeras mismas que les dan algunas cosas porque hay pocas enfermeras, entonces eso los ayuda.” (Mujer, 12 años, Escuela Primaria Confesional, GBA)

Las citas antes mencionadas muestran la correlación que los discursos que menos precian el lugar de los migrantes, tienden también a devaluar al otro por su condición socioeconómica donde la ausencia de recursos económicos se asociara con la falta de capacidad.

Al adentrarse en relación a la dimensión étnico cultural es preciso primero dar cuenta del amplio debate que existe 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.

Es precisamente en este intercambio, en el reconocimiento de la presencia del otro, 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.

Una de las cuestiones entonces a analizar es cómo se esconde la distribución de poder al interior 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 los desequilibrios de poder juegan en favor de los nativos y donde éstos 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. En este sentido las prácticas educativas pueden generar más integración o más discriminación. (...) *“Pueden asumirse como reproductoras del círculo de la exclusión o pueden, comportarse también, como democráticas y contribuir a procesos de subjetivación positivos y de elevación de la autoestima, en particular en los sectores excluidos (Kaplan, Gonzalez- 2010).*

Es por ello que asumimos que la nominación de lo diverso como minoría 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”.

Así cuando le preguntamos a adolescentes *Qué se imagina que un chico boliviano o paraguayo de su edad podría ser cuando sea grande?* Aparecen respuestas tales como...

Vender cosas en el mercado, eso. En algún mercado. (Varón 14 años, escuela privada confesional, CABA)

Seguro que termina teniendo una verdulería (Varón 16 años escuela pública, CABA)

Un paraguayo yo creo que sería más como un empleado, es como que trabajaría en algún bar, o cosas así. (Mujer, 17 años, Escuela Pública, CABA)

Después, los paraguayos, bolivianos y peruanos, debe... seguro que a... a trabajar con las cosechas, todo eso. A hacer sus propios alimentos, a pescar, a todo eso. (Varón 12 años escuela pública, CABA)

Aparece ese señalamiento hacia la minoría no por características de ese grupo sino por prejuicios asignados. El futuro está sujeto a una prenoción construida socialmente por el colectivo de nativos y no a las virtudes o aptitudes del otro.

Sin embargo, en otros casos frente a la misma pregunta pudo registrarse otro tipo de respuesta

¿Que podría ser? Eh... o sea podría ser de todo un poco... o sea no es que hay un seguro, seguro va a ser médico, seguro va a ser constructor, seguro va a ser albañil, la verdad es que lo que a él le guste él lo podría hacer. Lo que si es importante que él, por el solo hecho

de ser chico, de ser adolescente y todo eso, después tenga las oportunidades, las mismas oportunidades para poder decir, puedo hacer esto, puedo hacer esto y no decir solamente me queda hacer esto y no puedo hacer nada porque tengo que vivir. (varón 17 años escuela pública CABA)

Sí, porque para mí todo depende de cómo este escolarizado y del trabajo que busque. Hay veces que no puede conseguir ese trabajo que quiere cuando sea más grande pero puede conseguir otro que satisfaga sus necesidades. (Mujer 12 años, escuela confesional, CABA)

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.

El rol de la escuela se vuelve esencial no sólo como segundo espacio de socialización- luego de la familia- sino como espacio de integración social y educativa. El núcleo básico del concepto de inclusión educativa fue planteado por Booth concibiéndola como un proceso vinculado con su opuesto –la exclusión-, y en el cual la participación ocupa un lugar central: *“La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, la currícula y las comunidades de las escuelas. La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad. La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión (...) La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado. (...) La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades. La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad”* (Booth y Ainscow, 2002)

La pregunta que cabe hacer luego de reflexionar sobre esta conceptualización es si hoy la escuela- sus docentes, sus prácticas, sus reglas del juego- se han reestructurado lo suficiente como para incluir al alumnado que llega a sus aulas.

Surgen, por parte de los jóvenes, distintos tipos de relatos.

Y, hay docentes y docentes, o sea, hay docentes que valoran mucho el tema de la adaptación, que los incentivan a la adaptación de los chicos, y eso está muy bueno porque, si bien el chico también tiene que adaptarse al grupo y todo eso, que tengan un ejemplo a

seguir, un referente como docente, eso está muy bueno para que se puedan adaptar bien a la sociedad pero hay otros docentes que no se si porque son chapados a la antigua, o porque son nacionalistas o que, que muchas veces los mismos docentes los discriminan a los chicos que vienen y eso para el chico puede ser terrible (varón 17 años escuela pública, CABA)

Algunos, discriminan. Docentes. Discriminan bastante. Eh... Son muy hipócritas, en ese sentido; porque te dicen que aceptes, y ellos no aceptan. Eh... No, y es muy... No puedo generalizar. Sé que, en sí, se discrimina mucho. (Mujer, 17 años, Escuela privada confesional, CABA)

En cada relato el lugar que el docente ofrece al migrante es diferente. Puede leerse desde la mirada de los jóvenes una propuesta por aceptar e integrar al otro diferente, o la naturalización de la segregación y el no respeto a la diversidad.

Quizás lo interesante es deconstruir ambos discursos y no asumir una misión de integración social cuando se producen prácticas de exclusión.

Una mirada sobre la alteridad

Para centrar nuestra atención en las estrategias vinculares entre los actores que integran la escuela, focalizamos en las representaciones sociales de la población nativa –docentes- respecto de los alumnos pertenecientes a los diferentes colectivos de migrantes llegados al país a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Interpretar tales representaciones en términos de miradas sobre la alteridad, implica ubicar el eje del análisis en un lugar que nos permita comprender la interacción y las prácticas sociales interculturales. Entendidas de este modo, se constituyen como mediadoras de la acción, y por lo tanto, en un elemento indispensable para pensar qué tipos de vínculos son los que estas miradas habilitan y cuáles obstruyen.

Así, nuestra investigación no tiene como propósito indagar las prácticas discriminatorias, sino centrarnos en las miradas, entendidas como proceso que las llegan a hacer posibles. Nuestro foco está puesto, no ya en el migrante externo que es objeto de acciones o prácticas discriminatorias sino en el actor nativo como sujeto que participa socialmente en la construcción de un “otro” que lo convierte en el blanco a donde se dirigen dichas prácticas. De ahí proviene nuestro interés en

comprender y analizar los discursos de los actores de la sociedad receptora, puesto que nos permite acceder a las representaciones acerca de la diversidad como posibles disparadores o generadoras de condiciones para los actos discriminatorios o xenófobos. Un punto clave que nos permite reafirmar la validez de nuestro enfoque, es que ya en esta instancia representacional, que es previa a que se produzca el acto discriminatorio, se evidencian diferentes grados de violencia que portan los discursos que analizamos (los cuales oscilan entre chistes hasta calificativos que apelan a serios agravios o manifestaciones xenófobas).

Así definida y caracterizada la noción de representaciones sociales, entendemos que éstas se articulan, y por tanto proponemos sean interpretadas según nuestro enfoque, sobre el trasfondo de una configuración específica de la “identidad nacional” que le sirve de asiento, y que establece qué y quiénes están contemplados por esta denominación, y qué cosas y quiénes están alejados de los parámetros que esta misma define. Nos conduce asimismo a indagar el modo en que operan los procesos de creación de reglas e infractores, la forma en que una “comunidad nacional” pauta normativas con el fin de establecer un orden, para fijar en torno a ellas, y respecto de sí, ciertas inclusiones y exclusiones de sujetos, reservándose el derecho de establecer admisiones que nunca son definitivas.

Bien vale destacar la importancia que tienen para el marco teórico de nuestra investigación las reflexiones de Wallerstein y Balibar (1991) respecto la creencia que las generaciones que se suceden durante siglos en un territorio más o menos estable, con una denominación más o menos unívoca, se transmiten una sustancia invariable; y por otro lado, consiste también en creer que esta evolución, cuyos aspectos son seleccionados retrospectivamente de forma de auto-percibirse como su desenlace, era la única posible, representaba un destino. De modo que proyecto y destino serán las dos figuras de la ilusión de la identidad nacional, en donde, el ser nacional no es más que una construcción ficticia que permite referirse a una identidad común a todos los con-nacionales a partir de la construcción del Estado-Nación.

Avanzando con el planteo de estos autores la “identidad nacional” ha venido a adquirir, a través de este complejo proceso, una relevancia especial frente a otras formas de pertenencia como pueden ser aquellas dadas por las relaciones familiares, religiosas, o aún respecto la identidad de clase social. Cabe entonces preguntarse: ¿cuál es el rol que toma la escuela frente a estas construcciones? ¿Hasta qué punto a través de sus intervenciones integra estas diferentes miradas o cristaliza las diferencias exponiendo las desigualdades y las prácticas de dominación de unos sobre otros? Pareciera que dentro de la escuela se apunta a que la identidad nacional adquiera especial relevancia frente a otras formas de pertenencia como pueden ser aquellas dadas por las relaciones de clase, familiares y religiosas. Este sistema de construcción de identidades se desarrolla como un proceso dialéctico en el que no sólo las identidades imaginarias conforman la Nación sino que para

perpetuarse como institución de poder hegemónica el Estado necesitará que esa identidad colectiva responda a sus intereses. De este modo, la creación de identidad se afirma principalmente a través de las tecnologías que aplica el Estado con este fin. De manera que, el Estado a través de diversos mecanismos de coerción y consenso, ejercerá una hegemonía económica, política y cultural. (Pottilli; Silberstein; Tavernelli, 2009: 39)

Étienne Balibar (1991), por su parte, conceptualiza esta configuración de identidades con el término de “etnicidad ficticia” para hacer referencia a la comunidad formada por el Estado nacional, en el sentido que se atribuye al Estado la fabricación de la etnicidad. El concepto alude a que en ningún caso una Nación posee una base étnica dada naturalmente, sino que a medida que las formaciones sociales se nacionalizan, a partir de la intervención del Estado en el proceso de construcción de identidades, también las poblaciones quedan etnificadas de modo de auto-percibirse como si formaran una comunidad natural (a través de la ilusión retrospectiva), con una identidad de origen que va más allá de las individualidades.

Esta “nacionalización” se produce a través de una red de mecanismos y prácticas centrales para la constitución de la identidad, que se construye sobre la base del campo de valores de la Nación. Esta identidad referida a “lo nacional” relativiza las diferencias entre los ciudadanos de la misma “comunidad” y acentúa la diferencia simbólica entre ella –a través del “nosotros”- y “los extranjeros”. De este modo, el Estado “logra conformar al pueblo como unidad falsamente étnica sobre el fondo de una representación universalista que atribuye a todo individuo una identidad étnica y una sola, y que distribuye la humanidad entera entre diferentes etnicidades que corresponden potencialmente a otras tantas naciones” (Wallerstein y Balibar, 1991: 150). El estado-Nación moderno se conforma así como una combinación que hace hincapié en la soberanía territorial con pretensión de homogeneidad cultural².

La identificación entre Estado y Nación prefigura un aparato estatal que interviene en áreas tales como la educación, la salud pública y las estructuras familiares, subordinando a los individuos a su carácter de ciudadanos del Estado-Nación antes que a cualquier otra consideración.

Desde un ángulo diferente, pero aportando a la misma configuración en términos de establecer la dimensión en que se da este proceso, Wieviorka (2002) afirma que el paso a la era postindustrial ha venido acompañado con la pérdida de centralidad de la contradicción movimiento obrero-patronos para correrse a la contradicción “nosotros” y los “otros”. En palabras del autor: “En

² El modo de producir “etnicidad”, de manera tal de “naturalizarla” y ocultar su carácter ficticio, es a través de dos vías que resultan eficaces para arraigar el sentido nacional de modo de asimilarlo a un hecho natural: el lenguaje y la raza: “*La producción de la etnicidad es también la racificación de la lengua y la verbalización de la raza.*” (Étienne Balibar, 1991)

efecto, la cultura (...) deja de ser el marco para pasar a ser pensada y vivida cada vez más como un principio de división y de conflictividad mayor en el propio seno del cuerpo social” (2002: 278).

Ahora bien, luego de las reflexiones respecto de la eficacia ideológica del mito de los orígenes y la continuidad nacional que nos condujeron hasta aquí, podemos afirmar que nuestra investigación supone que las relaciones interculturales están mediadas por condiciones ideológicas, de fuerte carga valorativa que se constituyen y naturalizan históricamente. En otras palabras, la noción de “huellas históricas” aportada por Cohen (2009) expresa que el modo en que se constituye la identidad nacional produce huellas que otorgan sentido a la relación entre las condiciones económicas y políticas que se expresan coyunturalmente en determinada sociedad y cómo se manifiestan las diferencias culturales. (Cohen, 2009)

Es necesario agregar que el reconocimiento de la existencia de la diversidad (étnica o nacional), no es en sí un problema. Se convierte en una cuestión problemática por el modo en que es interpretada esa alteridad y resignificada en una relación de desigualdad. Esto implica que no podemos confundir indiscriminadamente las categorías, sino que debemos cuidar que estas sean pertinentes. La pertinencia, en este caso, refiere a la eficacia que ejercen para la comprensión del fenómeno discriminatorio. Es por esto que para interpretar el fenómeno étnico las categorías de análisis de la diversidad, de las diferencias, no son suficientes, sino que se vuelve necesario “apelar a categorías que involucren las brechas entre unos y otros, entre los portadores de ciudadanía y los extraños a ella, entre los que quedan dentro del sistema de participación social, económica y política y los que son expulsados, entre los re-conocidos y los des-conocidos”. Cohen (2009: 22)

Este proceso en el cual se resignifica la subjetividad se lleva a cabo mediante la implementación de un conjunto de estrategias constitutivas de las relaciones interculturales, las cuales no siempre involucran los mismos dispositivos. Sin embargo son eficaces al momento de representar la alteridad y constituir la trama de relaciones sociales entre “nosotros” y los “otros”.

Tácticas de control social al interior de la escuela

Cuando nos preguntamos por la relación entre las diferentes tácticas de control o disciplinamiento social y las distintas representaciones que los nativos tienen de los extranjeros, lo hacemos en función de explicitar el modo en que se asigna un lugar a estas comunidades en la trama de las relaciones interculturales. Esta pregunta está orientada con el fin de poner a prueba, por un lado, la hipótesis según la cual las representaciones sociales discriminatorias respecto de los extranjeros resultan de la necesidad de los nativos de ejercer el control social sobre aquellos, por medio de tácticas de vigilancia y disciplinamiento; por otro lado, que dicha relación está

condicionada por la inserción de clase, por el origen nacional y por características culturales de los extranjeros.

De este modo, nos encaminamos a analizar las representaciones en torno a la diversidad socio económica y étnico cultural, en el ámbito del aula, aquellas que docentes y jóvenes en tanto sujetos de la sociedad civil atravesados por el sistema escolar, que permitan dar cuenta de los diferentes vínculos e interacciones. No interesa tanto identificar cual es el discurso de origen, el de la escuela o el de la sociedad- leído a través de los jóvenes- sino instalar la necesidad de analizar dicha retroalimentación, y preguntándonos si desde la escuela el cambio es posible o se convierte en un agente de reproducción.

En cuanto a las representaciones específicas del ámbito del aula encontramos que los docentes nativos construyen imágenes que influirían en la autovalía de sus alumnos migrantes, al representarlos como “lentos”, “incapaces”, con un nivel “más bajo”. Estas características- por oposición a la de los nativos- los coloca no sólo en una situación de inferioridad, sino de desventaja frente al aprendizaje y por lo tanto en una posición donde son dominados.

Así lo escenifican algunos docentes:

“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 Escuela Primaria Pública)

“- Yo pienso que los que vienen acá tienen un nivel más bajo, al contrario de lo que hacemos nosotros, que vamos a otro país con otra profesión.”

(Docentes Escuela Primaria Privada)

De esta forma, cobra relevancia la noción que alude a una profecía que se cumple a sí misma, y que incidiría de este modo, en su rendimiento escolar. Es decir, no importar el esfuerzo que pueda hacer el alumno migrante para integrarse, siempre lo hará desde el lugar que el nativo le asigna y allí prevalecerán determinadas características, pre nociones, pre juicios, basados en ciertas representaciones discriminatorias que le asignan a ese alumno incapacidades o limitaciones en su potencial desarrollo.

En el siguiente extracto de entrevista realizada a un joven nativo podemos ver cómo la caracterización del sujeto migrante combina elementos que hacen alusión a la diferencia cultural a partir de la percepción de la condición de vulnerabilidad socioeconómica asociada al país de origen.

“Bueno, ¿En lo cultural? Un boliviano, qué es lo diferente?
Y, tal vez que, en la población de Bolivia – como dije anteriormente- hubo analfabetismo mucho tiempo. Y eso puede hacer que la gente tenga condiciones más precarias, hasta en lo que es sus costumbres; por lo que pueden ser más rústicos, por decirlo de alguna manera. O, tal vez, más brutos. Aunque yo no conozco muchos bolivianos. Tal vez... pero eso no significa que en su trato con otras personas sean malvados o sean inferiores; solamente son diferentes.”

(Varón, 16, Escuela Privada Laica, GBA)

Cuando se les pidió que dijeran una o varias características sobre qué pensaban que distingue a bolivianos y paraguayos respecto de los argentinos, algunos jóvenes respondieron:

“-Nunca estuve con un paraguayo acá, en Argentina, sinceramente. Pero, por lo que tengo entendido, es una forma de ser muy parecida a lo que son los bolivianos. De que son así, como dije antes: sucios, que están todo el tiempo borrachos, viven de fiesta en fiesta, y no tienen respeto por el resto,”

(Mujer, 15 años, Escuela Privada Laica, CABA)

Docentes que asumen que sus alumnos “no pueden aprender” porque no tienen las capacidades necesarias dado “su origen migratorio o socio económico vulnerable” probablemente dediquen menos tiempo y energía, lo cual redundará en peores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje de dichos jóvenes.

Profundizando con otro ejemplo, el atributo “sumisión”, frecuentemente atribuido a los migrantes bolivianos por fuera de la institución educativa, ya en el ámbito del aula aparece desde la percepción de los docentes como una característica negativa, entorpecedora del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la noción de dominación y control, se vuelve a hacer presente desde la práctica discursiva:

“-A mí me molesta, dentro del marco del aprendizaje, la sumisión.

-C: Ahá. ¿Por qué?

-Porque 2 más 2 es 4 no porque yo se los digo, yo mando, sino que yo quiero un trabajo de razonamiento, creativo, y para eso no sirve la sumisión.” (**Docente de escuela secundaria pública**).

De este modo, el ser “sumiso”, es asociado por algunos docentes a la falta de un “razonamiento creativo” o a un “bajo nivel intelectual”, y esto puede verse en la diferencia que atribuyen los docentes cuando comparan el rendimiento escolar entre argentinos y bolivianos: los argentinos fracasarían por falta de voluntad para estudiar, pero los bolivianos lo harían porque “no les da” o porque son “quedados”.

“El argentino es el que se lleva 8 materias porque “no estudié”. Ese es el argentino. En cambio el extranjero te escucha, al boliviano vos le hablás y cabecea entonces pensás que está entendiendo. Tomás la prueba, una prueba re prolija con miles de dibujitos y la nota: un uno (...)” (**Docente de escuela secundaria pública**)

Así, las representaciones sociales que los docentes tienen acerca de sus alumnos migrantes, como “lentos” o “quedados” para el aprendizaje, implica una naturalización de las desigualdades sociales. En este sentido, Kaplan (2005) acierta cuando afirma: “La eficacia simbólica de estas prácticas y discursos reside en gran medida en que, lejos de presentarse en el orden de lo consciente, operan en la oscuridad de las disposiciones del hábitus. Penetran en el sentido práctico de los sujetos, operando en la vida cotidiana con la fuerza de lo obvio (...) generando modos de percepción y de acción coincidentes con las viejas formas del determinismo biológico, del racismo, evidenciando que el darwinismo social en modo alguno se ha extinguido” (Kaplan, 2005: 15-16). En este sentido, pueden advertirse ciertas expectativas de los docentes respecto del desempeño escolar de sus alumnos migrantes, las cuales, tienen tal eficacia simbólica que adquieren la fuerza de lo obvio y lo incuestionable. En este sentido, las expectativas de los docentes operan como una “profecía que se cumple a sí misma”.

“-Un boliviano ocupa un lugar y vos sabes que no va a llegar a nada, lamentablemente, sabes que no va a llegar a nada.

-C: ¿Por qué?

-Porque son quedados.

-Son quedados.

-No le da.” (**Docentes de escuela secundaria pública**)

Al analizar las representaciones sociales de los estudiantes nativos, puede advertirse que comparten con los docentes, la percepción de los (estudiantes) bolivianos como “lentos” y “menos

inteligentes”. Así, ante la pregunta sobre las diferencias entre un argentino y un boliviano, más allá de las características físicas y verbales, algunos estudiantes nativos respondieron:

“Que para mí, que el argentino es más inteligente que en un boliviano.” (varón, 12 años, escuela confesional, CABA)

“Nunca vi en una empresa importante, digamos, un boliviano o un peruano trabajando ahí. Por ahí, en otro lugar, en otro ámbito de trabajo sí, pero en ese no. En cambio a un estadounidense sí, pero a ellos no. (Mujer, 17 años, escuela confesional, GBA)

Es notable que persiste la asignación de rótulos como lentos o poco inteligentes desde un discurso construido socialmente y no desde la experiencia personal.

Por otra parte, puede advertirse en el extracto de entrevista que a pesar de que estudiantes nativos y estudiantes migrantes pertenecen a un mismo grupo etario, ello no implica la constitución de un grupo de pares homogéneo. Al contrario, a pesar de compartir la edad, se constituye una relación social de asimetría en donde prima la condición de nativo. De este modo, la relación intercultural nativo/migrante está atravesada por el conflicto y el rechazo. En tal sentido, señala Cohen: “Suele observarse en nuestras investigaciones una concepción mecánica y determinista con el migrante externo que puede sintetizarse de la siguiente manera: cuanto más nos mezclamos, unimos, integramos con el otro, más se debilita nuestra subjetividad, nuestra identidad nacional. Esta concepción del vínculo con el migrante tiene como objetivo producir distancias, evitar contactos, suponiendo que el otro es dominante” (Cohen, 2009: 23-24). Las representaciones de los nativos muestran una manera de maximizar las distancias, invitando al rechazo y potenciando una relación asimétrica entre nativos y migrantes.

A propósito de este tipo de vínculo, el siguiente fragmento extraído de un grupo focal con docentes es elocuente respecto de cómo se expresan las tácticas de vigilancia y disciplinamiento para ejercer control sobre los alumnos migrantes- frente a la posibilidad de que un alumno porte la bandera argentina en un acto escolar-:

*** C: Pero un chico extranjero no puede ser abanderado?**

-No.

-Sí.

- Yo tuve la prueba.

- Nunca se presentó la ocasión, me parece.

- Sí, sí, se presentó la ocasión, al chico le tocaba por puntaje; y bueno, en Provincia es la nacional y la bonaerense, le dieron la bonaerense; la nacional no la pudo portar.

C: Pero hay una reglamentación?

- La directora lo dijo por micrófono, que hay una reglamentación que los extranjeros no podían portar, lo dijo en el acto, que no podían portar la bandera. El chico era paraguayo y no portó la bandera.

Yo eso no lo veo bien.

Yo tampoco.

Yo lo había tenido como alumno y el chico era muy bueno...

Si se lo merecía...

Yo creo que se lo merecía, pero también miro el otro lado...

C: Cuál es el otro lado?

- Tenemos que defender lo nuestro...

Tenemos que empezar a defender lo nuestro.

Perdoname, eso no es defender lo nuestro...

Cuando estás en un acto patrio... y cantás el himno...

Yo lo que pienso que es defender lo nuestro....

Yo soy amplia, pero mirá lo que pasa, mañana te sacan el trabajo a vos, o sea...

Pero tampoco me sacan el trabajo a mí,

Pero los chicos no tienen la culpa....

Que no me saca el trabajo esa persona que sanamente vino a trabajar, o ese chico que estudia y se rompió el traste...

No, el chico tiene que saber que hay una serie de leyes y que las tiene que respetar.

Claro, que hay que cumplirlas...

Pero él se ve afectado...

Para mí son leyes también medio atrasadas, leyes bastante atrasadas.

Es que pienso que acá también tiene que ser como en cualquier parte del país, que tiene que ser obligatorio la nacionalidad del chico cuando ingresa al país. Como máximo tres meses, y si no, te volvé a tu país, como hacen en muchos países del mundo.

Claro, entre el turista y el residente. **(Docentes de Escuela Primaria pública)**

Las representaciones que circulan en el ámbito escolar respecto de los migrantes, producen y reproducen relaciones asimétricas entre nativos y migrantes. Dichas imágenes condensan significativamente los diversos modos en que el nativo representa y califica la otredad y la diversidad, para mantenerla a distancia. Esto es, nos permiten dar cuenta de las relaciones interculturales como relaciones de asimetría y dominación.

En la escuela se construyen y reproducen representaciones sobre los migrantes basadas en la inferiorización y en la transgresión, las cuales expresan estrategias constitutivas de las relaciones interculturales.

Una de las representaciones que encontramos es aquella en que las referencias inferiorizan al “otro” (representación como sujeto inferior). Son los casos del paraguayo y el boliviano.

“-Yo creo que le está sacando trabajo a la gente argentina que podría trabajar, yo lo veo así, porque trabaja más barato, no tiene documentos, hacen cualquier cosa y el argentino que no tiene educación o cultura y quiere trabajar sobre eso, no puede porque les conviene tomar al peruano, al boliviano, al paraguayo, no lo veo bien, entendés; ilegal.

-Exactamente, ilegal, si, si tenés razón, va...me parece que sí.”

(Grupo focal: docentes de escuela secundaria privada)

La alteridad es descalificada, valorizada negativamente. El sujeto así representado se trata de alguien inferior porque está en condiciones de venderse por nada, desempeñarse clandestinamente y actuar al margen de la ley.

Paralelamente a las representaciones de los docentes, los jóvenes nativos respondieron lo siguiente, ante la consigna de ofrecer una o varias características respecto de personas de diferentes nacionalidades:

“-Si tuvieras que decir una o varias características, ¿cuáles creés vos que distingue qué es un peruano?”

“Los peruanos son los que más hacen trabajos ilegales.”

(Mujer, 17, Escuela Pública, CABA)

“¿cuáles creés vos que distingue qué es un boliviano?”

No sé, es como que son medios sucios, o sea, no es que quiero que parezca medio discriminativo, pero pienso que son medios sucios, no te digo que sean malos, pero me da esa impresión.

O por ahí son medios desprolijos, o andan así tirados comiendo por la calle, eso, o por ahí la mayoría, no otros vienen a poner verdulerías, pero otros es como que se dedican a todo lo que es droga, o tráfico de drogas...” **(Mujer, 17, Escuela Privada Confesional, GBA)**

“¿Un paraguayo? No sé pero siempre escucho que todos que los paraguayos son mentirosos y que suelen ser, que son mentirosos y que por lo general dicen que en el país siempre son, venden cosas truchas. Es lo único que sé, pero no simplemente no sé.”

(Mujer, 12, Escuela Primaria Confesional, GBA)

Si bien cada tipo de representación responde a un modo diferente de estigmatización, en todos los casos, tanto en el discurso de los docentes como en los de los jóvenes entrevistados, se describe al “otro” como diferente en tanto desviado o alejado de lo general, de lo normal. Este lugar del “otro” al que se lo asigna y se señala de inadaptación, resulta útil en tanto lo determina como ajeno, extraño, lo naturaliza como excluido, lo margina.

El control de que es objeto lo limita principalmente en el acceso a un derecho, el derecho a participar. Excluirlo es coartarlo en su posibilidad de sujeto libre, con derechos y obligaciones.

Este proceso en el cual se resignifica la subjetividad se lleva a cabo mediante la implementación de un conjunto de estrategias constitutivas de las relaciones interculturales, las cuales no siempre involucran los mismos dispositivos. Sin embargo son eficaces al momento de representar la alteridad y constituir la trama de relaciones sociales entre “nosotros” y los “otros”.

Conclusiones

Partimos de analizar las visiones que, desde una perspectiva histórica y socioeconómica, implican determinadas prácticas de los sujetos, aquellas socialmente elaboradas en un determinado contexto.

Ya sean discursivas o actitudinales, las mismas se construyen desde la propia experiencia, a la vez que son compartidas por quienes se conciben como miembros de un grupo. Así mismo, son portadoras de criterios de evaluación respecto de lo que se “mira” en función de lo que “se cree que es debido” para los miembros de ese grupo social. Sin embargo, tal valoración no siempre está arraigada en la realidad, sino en aquellas percepciones sobre lo deseado frente a esa realidad.

La propuesta que planteamos como clave de lectura para analizar las relaciones interculturales es la de pasar del binomio diversidad-desigualdad, al de desigualdad-dominación. En este sentido, las relaciones interculturales implican necesariamente intercambio entre los miembros que en ellas participan, lo que conlleva situaciones de conflicto, a partir de los respectivos intereses en pugna. En este caso los diferenciales en la capacidad de ejercer poder entre nativos y migrantes generan conflictos en sus relaciones.

Apelar a la noción de relaciones interculturales nos lleva a considerar las diferencias culturales pero también las desigualdades económicas y políticas. Abordar la problemática discriminatoria en la escuela en términos de relaciones interculturales significa, entonces, hablar de relaciones de poder, en donde entablan relación un polo dominante y otro dominado, a partir de dos dimensiones implicadas -étnica y social-, las cuales se refuerzan mutuamente. La naturalización de las relaciones de dominación entre nativos y migrantes resignifican la diversidad en desigualdades excluyendo, privilegiando al nativo y ubicando al migrante en el lugar de *desviado* (Durkheim: 1979) respecto de los códigos que regulan los distintos grados de acceso y participación dentro de la comunidad de con-nacionales.

En el ámbito escolar, el rol del docente frente a estos conflictos dentro de la escuela puede implicar un lugar de reproducción de tales prácticas de poder y dominación, o un rol de transformación.

En estos modos de vinculación, los migrantes aparecen como “una minoría” no sólo en términos numéricos sino también cualitativamente, pues tal como la sociedad hospitante representa la alteridad, son ubicados por debajo de los nativos en la escala de aceptación social. En esas percepciones la escuela puede reificar las desigualdades sociales o puede transformarlas. Incluir, en este sentido, implica reformular el formato escolar para que la participación de todos los alumnos sea posible. Incluir en educación implica incluir socialmente.

De este modo, las representaciones sociales habilitan u obstaculizan las relaciones interculturales. La naturalización de las relaciones de dominación entre nativos y migrantes ratifican ciertas desigualdades que excluyen, privilegiando al nativo y ubicando al migrante en el lugar del que aporta “lo que no debe ser” en términos de los códigos que regulan distintos grados de acceso y participación dentro de la comunidad de con-nacionales.

El trasfondo es la construcción de la identidad nacional, con la determinada inclusión o exclusión de los sujetos. Por ello, una vez más cabe preguntarse si el rol de la escuela frente a estas construcciones cuestiona o reproduce identidades donde la diferenciación implica exclusión social.

Las representaciones sociales discriminatorias de los nativos radican en la necesidad de ejercer control social sobre los migrantes. Esa mirada prejuiciosa implica una profecía que se cumple donde los docentes asumen que sus alumnos migrantes no tienen la capacidad necesaria para aprender los contenidos que la escuela les demanda dada su condición étnica y social. Esto se traduce en el hecho que no dediquen el tiempo necesario ni desarrollen estrategias hacia ellos, lo que redundará en peores resultados.

La eficacia simbólica de las expectativas docentes tiene como base parte de las percepciones que estos interiorizan como reales y que constituyen la visión respecto de los alumnos migrantes, donde los alumnos nativos también comparten esos prejuicios y prácticas discriminatorias. En este sentido el rechazo y la distancia aparecen como otra forma de control social. La pregunta es si es posible otro tipo de escuela, otro tipo de relaciones, otro tipo de sociedad.

Bibliografía

- Balibar, Etienne (2005), Violencia, identidades y civilidad, Barcelona: Gedisa editorial.
- Balibar, Etienne e Immanuel Wallerstein (1991), Raza, nación y clase, Madrid: Iepala textos.
- Bauman, Zygmunt (1998), “Modernidad y ambivalencia”, en Las consecuencias perversas de la modernidad, Giddens, Bauman, Luhmann y Beck, Barcelona: Antrophos.
- Booth, R; Ainscow, M (2002) Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, Bristol, CSIE-UNESCO
- Cohen N. y C. Mera (comp.) (2005) *Relaciones interculturales: experiencias y representación social de los migrantes*”, Antropofagia: Buenos Aires, Argentina.
- Cohen, Néstor (2009b), Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud. Buenos Aires: ediciones cooperativas.
- De Giorgi, A. (2005). Introducción. En A. de Giorgi, Tolerancia cero. Estrategias y prácticas de la sociedad de control Barcelona: Virus editorial.
- Delvalle de Rendo, Alicia y Vega, Viviana (1998) “Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad”, AIQUE, Bs. As.
- Diaz, R. Y Alonso, G. (2004): “Construcción de espacio interculturales”, Miño, Madrid España.
- Durkheim, E (1979). La educación moral. Buenos Aires: Schapire.
- Fernandez Enguita (2004) en Garín Sallán, J (2004): “Organizar la escuela intercultural: una experiencia de futuro” en La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad, XIII Congreso nacional II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia.
- Guardiola, Corina (2004): “La homogeneización educativa en tiempos de atención a la diversidad” en Escuela, sujetos y aprendizaje, Colección ensayos y experiencias, Tomo 53 (abril-mayo), Ediciones Novedades Educativas, Bs. As.
- Holstein, A. (1999): “La experiencia de la diversidad en los grupos escolares, en Neufeld (1999) De eso no se habla, Eudeba, Bs. As.
- James, W.: “Selected papers on Philosophy” en Hargreaves, A., Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovador, Buenos Aires- Madrid, Amorrortu ed, 2003, pág.
- Jodelet, D. "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría" En Moscovici, S., Psicología Social, Barcelona, Paidós, 1988

- Jodelet, D.: Les représentations sociales, Paris, PUF, 1989.
- Kaplan, C; Llomovatte, S (2005). “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En Llomovatte, S y Kaplan, C (Coords), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 75-98), Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Kaplan, K y Gonzalez, V (2010) Institución escolar y subjetividad, Revista del área de Didáctica de la Facultad De Ciencia de la Educación, Universidad de Entre Ríos, Julio 2010.
- López, L. E. (2004): “Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina, en Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias, Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, Bs. As.
- Margulis, M y Urresti, M. (1998): La racialización de las relaciones de clase, Ed Biblos, Bs. As.
- Moscovici, S: Social Representations. Explorations in Social Psychology. New York, New York University Press, 2001.
- Moscovici, S: “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, 1992).
- Moscovici, S.: La Psychoanalyse, son image et son public, Paris, PUF, 1961.
- Poggi, M. (2003): “Algunos aportes conceptuales para abordar la pluralidad y la diversidad en educación, en Educación y alteridad. Las figuras del extranjero Textos multidisciplinares”, Noveduc, Fundación Com, Colección ensayos y experiencias, México.
- Pottilli, Silverstein y Tavernelli (2009) “De la jerarquización de naciones a la clasificación de sujetos: representaciones que perpetúan un orden exclusor.” En Cohen, N (Comp.) Representaciones de la diversidad: escuela, juventud y trabajo. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Pulido Moyano, R., Montes del Castillo, A (1997): “La educación multicultural y el concepto de cultura”, Revista Iberoamericana de Educación, N 13.
- Stainback, S.B. y Stainback, W.C. (1999): Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.
- Sinisi, L. (1999) “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización, en Neufeld (1999) De eso no se habla, Eudeba, Bs. As.

- Tavernelli, R. y Malegarie, J (2009) “De la diferencia a la desigualdad. Una mirada desde la escuela”, en N. Cohen, (Comp.), *Representaciones de la diversidad: escuela, juventud y trabajo*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas (pp. 80-111).
- Tenti Fanfani, E.: La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad, Buenos Aires, UNICEF/ Losada, 1993.
- Tenti Fanfani, E.: Sociología de la Educación, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmas, 1999.
- Tenti Fanfani (comp): Educación media para todos, UNESCO, Junio 2003.
- Tenti Fanfani, Emilio: “Exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas de política”, Texto de la conferencia magistral pronunciada en el marco del I Encuentro Nacional y VIII Regional de Investigación Educativa, organizado por Unidades Universidad Pedagógica Nacional. Pachuca-Hidalgo, México, 24-26 de marzo de 2004.
- Vera Maria Candau (2004): “Formación en/ para una ciudadanía intercultural” en La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad, XIII Congreso nacional II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia.
- Vidal (2003) en Garín Sallán, J. (2004).: “Organizar la escuela intercultural: una experiencia de futuro” en La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad, XIII Congreso nacional II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia.
- Wieviorka, M. (2002). La diferencia cultural como cuestión social. En Terrén, E. (Comp.) *Razas en conflicto*. Barcelona: Anthropos.
- Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica del capitalismo multinacional, Buenos Aires: Paidós