

La escuela hoy: una visión sobre los alumnos migrantes y en condiciones de vulnerabilidad.

Jessica Malegarie y Darío Lanzetta.

Cita:

Jessica Malegarie y Darío Lanzetta (2012). *La escuela hoy: una visión sobre los alumnos migrantes y en condiciones de vulnerabilidad. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-097/441>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRxp/xyf>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

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>.

VII Jornadas de Sociología de la UNLP
"Argentina en el escenario latinoamericano actual:
debates desde las ciencias sociales"

La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012

Mesa 33: Sociología política de la educación. Políticas educativas, Gestión Institucional y el escenario de la educación como derecho

Coordinadores:

César Tello (FaHCE - UNLP)

Gabriel Asprella (FaHCE - UNLP)

Guillermina Mendy (FaHCE - UNLP)

E-mail de la mesa: mesasocio2012@yahoo.com.ar

La escuela hoy: una visión sobre los alumnos migrantes y en condiciones de vulnerabilidad

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

Abstract

Este trabajo indaga acerca de las representaciones sociales de docentes y estudiantes nativos respecto de los alumnos migrantes externos. Centraremos el análisis en aquellas representaciones 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.

Se profundiza en las estrategias vinculares entre los actores escolares, focalizando en las representaciones de la población nativa respecto de los alumnos migrantes, a las que interpretamos como "miradas" acerca de la alteridad. Nos preguntamos por la relación existente entre las diferentes tácticas de control o disciplinamiento social y las distintas representaciones que los nativos tienen de los extranjeros, como forma de asignarle un lugar en la trama de las relaciones interculturales.

Utilizamos como marco el proyecto UBACyT, 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. Explicitaremos también un ejercicio de análisis a través del cual intentamos indagar si varían las representaciones de acuerdo a la segmentación según el tipo de escuela: privada, pública, laica, confesional, primaria y secundaria.

Acercándonos a la noción de representaciones sociales

Las representaciones sociales construidas sobre un fenómeno, acto o acción social remiten a los valores de la comunidad en la que se inserta. 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.

Para Moscovici (2001) 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. A continuación se recupera su definición.

"Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: la de establecer un orden que les permita a los individuos orientarse en un mundo social material y dominarlo, y también la de facilitar la comunicación entre los miembros de la comunidad proporcionándoles un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y social" (Moscovici 1981).

Para Jodelet (1988) 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. Así lo señala la siguiente cita.

"Es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido que posee un alcance práctico y concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Indistintamente designado como un *saber de sentido común* o *saber ingenuo (naïf)* o *natural* esta forma de conocimiento ha de distinguirse del científico. Pero se le considera objeto de estudio legítimo en razón de su importancia en la vida social y de la luz que arroja sobre los procesos cognitivos y las interacciones sociales. Se acepta que las representaciones sociales, en tanto que sistemas de interpretación que rigen nuestra relación al mundo y a las demás personas, orientan y organizan las conductas y la comunicación social. Asimismo intervienen en procesos tan diversos como la difusión y asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de la identidad personal, la expresión de grupo y las transformaciones sociales" (Jodelet, 1989).

En este sentido dicho concepto relaciona varios aspectos como la experiencia personal, el sistema cultural en el que se desenvuelven los sujetos y el grupo social con el que se relacionan. Como señala Jodelet la noción de representación social involucra lo psicológico o cognitivo y lo social, fundamentando que el conocimiento se constituye a partir de las experiencias propias de

cada persona y de las informaciones y modelos de pensamiento que se reciben a través de la sociedad.

Vistas desde este ángulo, las representaciones sociales surgen como un proceso de elaboración individual en el que se toma en cuenta la historia de la persona, su experiencia y construcciones personales propiamente cognitivas y se articulan con elementos que provienen de diferentes fuentes que van desde la experiencia vivida hasta las determinaciones sociales. Además de las realidades personales existen realidades sociales que corresponden a formas de interpretación del mundo compartidas por todos los miembros de un grupo en un contexto dado. La aprehensión de la realidad se construye a partir de la propia experiencia de las personas pero a la vez de la interacción que establece con otras, por lo que puede decirse que el conocimiento que se adquiere en este proceso es construido y compartido socialmente.

El contenido de la representación es en primer lugar cognitivo pues se trata de un conjunto de informaciones relativas a un objeto social. A su vez es simbólico ya que se refiere a la estructura imaginaria de los individuos y al modo de expresión de la realidad según la interpretación construida por los deseos, las expectativas y los sentimientos proyectados sobre ella. De esta manera, no puede desligarse el carácter afectivo de las representaciones sociales porque se reduciría a estructuras cognitivas y, al mismo tiempo, tampoco puede olvidarse su carácter cognoscitivo porque se desestimaría la adquisición de conocimientos que suponen (Moscovici, 1961).

La forma de analizar las representaciones sociales que se ha elegido para esta investigación es, a partir de las prácticas discursivas, recuperar la valoración que los sujetos tienen en torno a la institucionalidad educativa.

La valoración de los sujetos implica una distinción entre lo positivo y lo negativo, pero también en cuanto a la importancia o no otorgada a lo que se está evaluando, a la adecuación o no de lo que se valora a una determinada realidad o necesidad, así como la percepción que se construye sobre las características que ese fenómeno o acontecimiento asume. Es decir se considera no sólo lo calificativo sino también lo descriptivo.

El juicio sobre el valor de las cosas depende del contexto, de los sentimientos y de las relaciones construidas alrededor de lo valorado. Cuando se juzga una cosa como valiosa, existe por detrás de esa expresión una idea, un pre- concepto, un sentimiento, una experiencia que conlleva a esa evaluación (James, 2003) Los valores que define una sociedad provienen de sus orígenes, costumbres y tradiciones, de lo que desean, esperan o creen que es debido sus miembros, a la vez que se combinan con las experiencias, prácticas y discursos cotidianos.

Los valores presentan un componente rígido, establecido por el mandato social, pero al mismo tiempo son flexibles para modificarse de acuerdo al contexto y a la experiencia por la cual atraviesa el sujeto. No son cuestiones instituidas, como podrían ser las normas, por ello resultará difícil encontrar los valores de una sociedad por escrito. Sin embargo, sí presentan cierta estabilidad en el tiempo. Los valores son intrínsecos al ser humano, lo acompañan desde siempre y, como construcción social, trascienden un tiempo determinado, una cultura o ámbito particular, a la vez que son atravesados y determinados por éstos. Los cambios sociales y los propios comportamientos de los sujetos producen cambios en las valoraciones.

La complejidad de analizar las representaciones sociales de una sociedad radica en la combinación entre lo establecido y lo flexible y además en que los valores no siempre están arraigados a la realidad. En muchas ocasiones éstos remiten a un deseo o algo que se quiere lograr. Son la combinación entre las aspiraciones, expectativas, modelos, necesidades y la realidad concreta. De esta manera, las representaciones sociales rastreadas a partir de la valoración de los sujetos cobran, para esta investigación, dos dimensiones de análisis. La primera ligada a lo *ideal, al deber y al deseo*. La segunda vinculada con lo *real, con las prácticas efectivas y con la experiencia cotidiana*. La valoración que se haga de la institucionalidad educativa será el juicio que se construya a partir de lo deseado y de la respuesta cuasi moral en sentido durkheimiano, y a su vez a partir de los hábitos y costumbres, de la rutina, las prácticas y las tradiciones.

Por otra parte, al considerar que las representaciones sociales, de alguna manera, marcan los comportamientos, las decisiones y las acciones, recuperarlas permite identificar las guías que orientan el funcionamiento de un determinado grupo social.

El rol de la escuela frente a la diversidad

El lugar de la escuela frente a la diversidad que se presenta lo analizaremos 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 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.

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 es 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”.

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, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”. 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 ha reestructurado lo suficiente como para incluir al alumnado que llega a sus aulas.

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 y estudiantes- respecto de los alumnos migrantes.

Interpretar tales representaciones en términos de miradas sobre la alteridad, implica ubicar el eje del análisis en un lugar que nos permita comprender las condiciones que dan paso a la dinámica, de la cual son también parte, de la interacción y las prácticas sociales interculturales ya que, 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).

Asimismo, consideramos que hay huellas históricas contribuyendo en la construcción de estas imágenes-representaciones acerca de la alteridad, que hacen de la diversidad étnica un sistema de jerarquías que convierte y naturaliza las relaciones sociales entre nativos y migrantes externos en relaciones de dominación, al interior de las cuales la diferencia se resignifica como desigualdad.

Estas representaciones condensan, por tanto, los estigmas articulados que circulan y se expresan en los discursos y prácticas de la institución educativa, a las que entendemos como expresiones manifiestas del tratamiento de la diversidad cultural por parte del Estado. Dichos estigmas se articulan al interior de un código moral hegemónico que excluye, privilegiando la condición de nativo, y que asigna “lugares” que el sujeto ocupa según su nacionalidad. Como ejemplo de ello podemos destacar, producto de investigaciones anteriores (UBACYT S057) llevadas a cabo por el grupo UBACYT1 del cual formamos parte, los resultados de la comparación entre representaciones de la sociedad hospitante respecto de las migraciones tradicionales y recientes². Las primeras son portadoras de atributos positivos, de reconocimiento a su llegada a nuestro país, vinculándolas a nuestra propia identidad nacional. De este modo, los migrantes llegados en ese período ocupan el lugar de quienes con su presencia aportaron a nuestro origen como nación, de quienes se constituyeron como condición necesaria para delinear la idea de nación.

Por otra parte, las migraciones recientes expresan lo que no debe ser, aquello que inferioriza o denigra a quien lo porta, aquello que entra en colisión con nuestra identidad de nación. Las primeras migraciones desde el pasado contribuyen a nuestro presente, son referentes. Las segundas son percibidas como cuerpos extraños, patológicos, ajenos³. A los sujetos así representados se les

1 Grupo UBACyT, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. Dirigidos por el Mag. Néstor Cohen.

2 En todas las investigaciones llevadas a cabo por este grupo, podemos encontrar presentes estas diferencias en las percepciones respecto a migrantes externos llegados en los primeros 50 ó 60 años del siglo XX (predominantemente de origen europeo), y aquellos que lo hicieron aproximadamente en el último cuarto de siglo y comienzos del actual (predominantemente de origen latinoamericano).

3 Es útil recordar el pensamiento de Durkheim (1979), dado que expresa la idea colectiva de lo normal en las relaciones sociales: “Es necesario que la generalidad de las cosas se tome como criterio de normalidad”.

asignan calificativos suficientemente determinante de su condición de desviado, en tanto alejado de lo general. Es alguien visto como incumpliendo con lo que se espera, orientando sus acciones a partir de valores no compartidos, desde esta ruptura entre lo observado y lo esperado se instala un discurso estigmatizante del “otro”. (Cohen, 2009)

Una vez definida 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 de la eficacia ideológica del mito de los orígenes y la continuidad nacionales. Las mismas, hacen referencia al modo en que la historia de las naciones se presenta manifestándose como la continuidad de un sujeto, inscribiéndose en un esquema que expresa la personalidad nacional. En otras palabras, afirman que “toda *comunidad* social, reproducida mediante el funcionamiento de instituciones, es *imaginaria*, dado que reposa sobre la proyección de la existencia individual en la trama de un relato colectivo” (Pottilli, Silberstein, Tavernelli, 2009: 38). Lo cierto es que tal representación constituye lo que ellos denominan una “ilusión retrospectiva” (1991: 135), pero también traduce realidades institucionales condicionantes. Su doble carácter o doble ilusión consiste, por un lado, en 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.

Sin embargo, resulta un poco difícil admitir junto a estos autores que la “identidad nacional” venga 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 más difícil 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.

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. 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 cultural⁴.

4 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

Ahora bien, luego de las reflexiones respecto de la eficacia ideológica del mito de los orígenes y la continuidad nacionales que nos condujeron hasta aquí, podemos afirmar que nuestra investigación parte 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

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)

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 en el ámbito del aula, aquellas que docentes y estudiantes nativos construyen en torno a los migrantes en el espacio escolar, que permitan dar cuenta de los diferentes vínculos e interacciones. Nos centraremos en aquellas representaciones compartidas por los actores nativos de la institución educativa, en tanto partimos del supuesto que la escuela constituye una institución social a partir de la cual se difunden ciertos discursos sobre la otredad y la diversidad presentes en la sociedad civil. No se trata de desestimar el enriquecimiento que pueden aportar al análisis ciertas diferencias en las representaciones propias de la relación docente/alumno migrante (teniendo en cuenta el papel de autoridad pedagógica del primero), y otras propias de la relación estudiante nativo/estudiante migrante⁵ (en función de pertenecer ambos a un mismo grupo etario). Importa destacar, antes que nada, que en ambos casos se establece una relación social de dominación en donde prima la condición de nativos.

Así lo ejemplifica la siguiente cita:

C: ¿Qué tipo de latinos y de otros países, qué tipos de inmigrantes elegirían?

No, yo ninguno. Porque si estamos pretendiendo que tenemos que priorizar lo nativo nuestro, siguen viniendo acá culturas extranjeras y no vamos a rescatar jamás las raíces nuestras.

(Docente de Escuela Primaria Pública)

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.

⁵ Es necesario aclarar que el “alumno migrante” en ocasiones puede ser “extranjerizado” en su calidad de *hijo de*, es decir que habiendo nacido en Argentina, es igualmente interpelado a partir de la identidad estigmatizada de sus padres migrantes.

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.

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”:

“- ¿Notaste que hay chicos de alguna nacionalidad que sean más o menos inteligentes que otros?

- No. Eso, no sé.

- ¿No viste que alguno sea más inteligente, o que sea más lento para aprender, que le cueste más?

- No... *Al chico que era boliviano, mi maestra lo ayudaba a cada segundo.*
- *¿Lo ayudaba todo el tiempo?*
- Sí... *Bah... no entendía, le decía: "Sí, yo te explico", y le explicaba.*
- *¿Pero eso era porque era menos inteligente, o porque...?*
- *Era menos inteligente." (Marcos, 12. Primaria Pública. GBA)*

Así, el relato del entrevistado expresa que es tal la fuerza del discurso docente, en tanto discurso autorizado, que pasa a ser internalizado también por sus alumnos nativos. En este sentido, el discurso docente se erige como discurso performativo en la constitución de subjetividades (Tavernelli y Malegarie, 2009).

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.
- *En Lanús, no.*
- *En Capital, 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.

(Voces superpuestas)

Yo eso no lo veo bien.

Yo tampoco.

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

Sí 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...

- Y cantan todos los argentinos, y más de uno de los paraguayos están "dadada", y no les importa un pito, la mamá que elige que vaya a esa escuela...

No, yo pienso que todos tienen derecho.

Mirá, vos eso se lo transmitís al nene, el nene...

- Mirá, yo no sé si yo seré más amplio, pero la idea acá... no, no, porque el pibe qué culpa tiene...

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...

C: Qué es lo que decías?

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 volvés 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.

“Exactamente, yo digo lo mismo, tampoco que hubo una migración programada, obligada, desde Paraguay o Bolivia, para venir acá; y fijate que la mayoría son ilegales.

-Sí.

-O sea, porque están acá.

-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, sí, sí tenés razón, va... me parece que sí.”

(Grupo focal: docentes de escuela secundaria privada)

En ambos casos 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.

Si bien cada tipo de representación responde a un modo diferente de estigmatización, en todos los casos 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. El poder, en estas relaciones, está signado por la posesión o no de determinados bienes materiales. 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.

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., Replantear 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.
- 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.
- Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica del capitalismo multinacional, Buenos Aires: Paidós