X Jornadas de Jóvenes Investigadorxs

Instituto de Investigaciones Gino Germani

6, 7 y 8 de noviembre de 2019

Autor: Tomás Gori.

Afiliación Institucional: Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico: [tomasgori2@gmail.com](mailto:tomasgori2@gmail.com)

Máximo título alcanzado: Licenciado en Sociología (graduado con título en trámite).

Eje 1 – Migraciones e identidades – alteridades.

Título de la ponencia: “La construcción de la otredad cultural en la institución escolar. Un análisis de las representaciones sociales docentes sobre la diversidad migratoria”.

Palabras claves: representación social, diversidad migratoria, otredad, estigmatización, multiculturalismo.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela en Argentina, en tanto institución estatal, presenta desde sus comienzos una función histórica de administración de la diversidad migratoria y de los modos de vinculación de los nativos frente a la otredad migrante, principalmente mediante la homogeneización e imposición de la cultura e identidad nacional sobre los sujetos que concurren a ella. Empero, a fines del siglo XX, el rol homogeneizador del sistema escolar nacional – ejercido mediante el despliegue de una violencia simbólica que invisibiliza y naturaliza las relaciones de dominación intercultural entre nativos y migrantes – entra en tensión con las reconfiguraciones sociales acontecidas desde la década del ‘70 por el proceso de globalización. La pérdida de centralidad del Estado en la definición del orden societal y la mayor preeminencia del mercado y la competencia, la transformación del modo histórico de acumulación capitalista adoptando un carácter posfordista, la configuración de un mercado de trabajo trasnacional que favorece los flujos migratorios de amplios sectores de trabajadores y de población, la dislocación de las fronteras trasnacionales y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, comprenden elementos constitutivos del proceso de globalización que condujeron a potenciar los vínculos con nuevas culturas y etnias (en el caso nacional, producto de la preeminencia y mayor visibilización de la migración limítrofe), aumentando las zonas de contacto e interacción con la diversidad migratoria en los principales centros urbanos y estrechando las relaciones con la otredad. En este contexto, el rol histórico de la escuela como agente de administración de la diversidad migratoria se verá interpelado por crecientes tensiones, problematizándose su papel entre percepciones de refuerzo de su tarea de homogeneización nacional, y discursos multiculturalistas de aceptación y tolerancia de la diversidad. Tensiones cuyo efecto no opera únicamente sobre el elemento jurídico y normativo de la institución escolar, sino que repercute en las diferentes dimensiones que la componen, principalmente en los discursos y prácticas de los sujetos que la constituyen y sostienen.

El presente trabajo es un resumen del resultado final de una experiencia de investigación llevada a cabo en el año 2017 en el marco del seminario de grado “La escuela como institución del Estado: la gestión de las relaciones de desigualdad y diversidad migratoria” de la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. El mismo se propuso como objetivo general analizar las representaciones sociales que construyen los docentes de nivel primario de escuelas públicas de gestión estatal de CABA en 2017 acerca de la diversidad migratoria en el marco de sus experiencias escolares. Como objetivos específicos se propuso identificar la presencia de representaciones esencialistas, tipificadas y esterotipadas acerca de la diversidad migratoria en los discursos docentes (conducentes a la construcción de una otredad negativa, inferior y estigmatizada); indagar la apelación a argumentos de carácter multiculturalista que destaquen una separación de culturas totalizadas, presentando a la otredad como una pura diferencia, inconmensurable y folclorizada; rastrear la presencia de discursos que reconozcan a la otredad migratoria desde una mirada centrada en la tolerancia cultural, de reconocimiento y aceptación de la misma como diversidad; y, finalmente, analizar los puntos de complementariedad y divergencia entre las diversas representaciones sociales docentes acerca de la diversidad migratoria, así como su vinculación con las percepciones acerca del rol integrador de la institución escolar.

2. REPRESENTACIONES SOCIALES Y HABITUS

Para poder realizar un abordaje acerca de los modos de representación de los docentes en torno a la diversidad migratoria, se propone en este trabajo caracterizar brevemente el multifacético concepto de representación social para dar cuenta de estos primeros, recuperando el abordaje ofrecido desde la psicología social por Denise Jodelet (1986). La autora define al concepto de representación social como “una forma de pensamiento social” (pg.474), como un conjunto de imágenes, categorías y sistemas de referencia que conforman un conocimiento específico, construyendo y produciendo significados, asignando y estructurando el sentido, y definiendo y elaborando marcos clasificatorios que permiten organizar y ordenar el mundo en el que los agentes se encuentran insertos. Esto es, un conocimiento socialmente elaborado y compartido entre individuos pertenecientes a un mismo grupo, colectivo o sociedad, que “forja las evidencias de nuestra realidad consensual” (Jodelet, 1986: 473), teniendo un rol preponderante en la construcción social de la realidad cotidiana, la cual es percibida, aprehendida e interpretada por y a través de ellas. De este modo, la autora integra la perspectiva psicológica, cognitiva e individual por la cual el agente se configura como sujeto activo en la construcción y producción de las representaciones sociales que definirán el modo de interpretar y aprehender la realidad; pero sin negar la dimensión que ocupa lo social en la definición de las mismas, sea a partir del contexto socio-histórico particular del sujeto y su grupo de pertenencia, el bagaje cultural por él movilizado y los códigos, normas, valores y matrices simbólicas propias de la sociedad en general, así como propios del rol y pertenencia social del agente en particular.

En este sentido, esta perspectiva se relaciona con la teoría esbozada por Pierre Bourdieu acerca del concepto de *habitus*. Concebido como una objetividad de segundo orden – por oposición a la posesión de capitales socialmente escasos y reconocidos, a la cual denomina objetividad de primer orden –, el *habitus* es entendido, de modo similar a las representaciones sociales, como sistemas de clasificación y esquemas de pensamiento que se constituyen como una matriz simbólica que estructura, define y preconfigura prácticas, conductas, pensamientos y juicios de los agentes sociales que la disponen (Piñera Ramírez, 2008). En este sentido, Bourdieu no reduce el *habitus* a un proceso mental y cognitivo individual y singular, sino que denota una correspondencia con la estructura social y objetiva, con las posiciones ocupadas por los agentes en el espacio social y con el dominio de los diversos tipos de capitales en el marco de cada campo en particular. En tanto versión subjetivada de las estructuras objetivas de primer orden, se presenta en un espacio intermedio entre la estructura y el agente, representando su carácter a la vez *constituido* – ya que refiere a representaciones que operan como principios de visión y división del mundo por medio de los cuales se aprehende y dota de significado la realidad social e incorporados a partir del lugar que ocupa el agente en la estructura social – y *constituyente* – ya que contribuyen y participan en los modos de interpretar, producir y reproducir la realidad cotidiana.

De este modo, el concepto de habitus se presenta como homologable al de representación social, ya que ambos representan formas de pensamiento social, esquemas subjetivos de percepción, principios de visión y división del mundo, matrices simbólicas de valoración y de acción, que integran la dimensión subjetiva y psicológica del agente - su función creativa, autónoma y productiva- y su dimensión social - la influencia estructurante del contexto sociohistórico, de la posición y rol ocupados y de las normas y valores que los atraviesan.

3. REPRESENTACIONES SOCIALES Y DIVERSIDAD MIGRATORIA.

Como se afirmó previamente, la institución escolar cumple la función histórica de administrar la diversidad y los modos de vinculación de los nativos frente a la otredad migratoria. Entendida como el espacio de encuentro de la diversidad cultural (Sinisi, 1999), la escuela se configura como un ámbito de conflicto en el cual se desarrollan “relaciones de dominación al interior de las cuales, la diversidad étnica se constituye como desigualdad” (Cohen, 2009: 22). Frente a la polifonía de culturas, el discurso humanista-liberal sobre educación silencia bajo una pretendida igualdad y equidad escolar la reivindicación de la “supremacía de un nosotros, blanco y occidental por sobre una alteridad históricamente negada” (Sinisi, 2000: 6).

En este marco, la función de administración de la diversidad migratoria no será ejercida por la escuela únicamente mediante los elementos jurídicos y normativos que la constituyen históricamente en tanto institución, sino que la realiza también a partir de su accionar cotidiano y el de los diversos actores sociales que la componen. Se encuentra en el poder performativo de las acciones cotidianas de los actores que la conforman (docentes, directivos, personal administrativo, estudiantes) una fuente fundamental de construcción de discursos e imaginarios sobre la otredad migratoria que inciden en el desarrollo de dicha función. En este sentido, el presente trabajo se propone abordar las representaciones sociales movilizadas por los docentes, en tanto actores que cumplen un rol fundamental en el desempeño de la función escolar así como en la producción y reproducción de representaciones sobre la diversidad migratoria.

Siguiendo a Duschatzky y Skliar (2000), en los últimos años han proliferado en las sociedades capitalistas occidentales tres tipos principales de retóricas en torno a la diversidad migratoria, las cuales han impactado en el campo educativo en general como en las representaciones y prácticas de los docentes en particular. La primera retórica refiere a la representación de la otredad migratoria como una “fuente de todo mal” (Duschatzky y Skliar, 2000: 2). Esta concepción parte de una construcción sustancialista y esencialista de las identidades de los “otros” culturales, sobre las cuales se opera una demonización, una atribución de características, rasgos y valores negativos. Es decir, se construyen identidades fijas y homogéneas en torno al “otro cultural”, en las cuales se lo reduce y simplifica en torno a un conjunto acotado de rasgos estereotipados inmutables y ontológicamente constitutivos de los sujetos en tanto integrantes de un grupo cultural diferente. De este modo, la diversidad cultural pasa a ser reducida a un conjunto de rasgos esencializados atribuidos al “otro”, en los cuales se proyectan los rasgos negativos, contradicciones e irracionalidades de la propia cultura que se buscan negar (Rutherford, 1990). Se lo construye como una imagen invertida, antagónica y negativa de sí, como la fijación de todos los problemas y peligros sociales, el depositario de todos los males y el portador de todas las fallas que aquejan a la propia cultura (Duschatzky y Skliar, 2000). La diversidad cultural se ve reducida a una lógica binaria de nosotros-ellos, un antagonismo esencial estructurado a modo de clasificación jerárquica de superioridad-inferioridad por la cual se estigmatiza y demoniza al otro en pos de reafirmar la propia identidad, exenta de los atributos negativos negados y proyectados hacia estos primeros.

La segunda retórica, según Duschatzky y Skliar, se centra en la representación de la otredad migratoria como sujetos plenos al interior de una marca cultural homogénea. Esta conceptualización parte de la representación de las culturas como grupos o comunidades dotadas de una marcada homogeneidad interna de creencias y estilos de vida, al punto tal que los miembros se constituirían identitariamente de manera plena al interior de dichas culturas, definidas por su consistencia interna y armonía. Esta retórica cobró gran protagonismo a nivel internacional a partir de la década de los ‘90, bajo la forma del paradigma multiculturalista, esto es, el reconocimiento de la coexistencia de una diversidad y pluralidad de culturas al interior de un mismo territorio (Sinisi, 2000). Zizek (1998) plantea que tras la caída del Muro de Berlín se ha generado un consenso a nivel internacional en torno a la visión de un capitalismo sin alternativas, la cual causó una naturalización del sistema económico neoliberal mundial, desplazando el enfoque crítico al reconocimiento de las identidades y diferencias culturales, dejando intacta la homogeneidad de base que supone el sistema capitalista. En este sentido, el multiculturalismo actúa como una nueva estrategia de dominación que se encuentra al servicio de la supervivencia y fortalecimiento de las estructuras sociales establecidas de matriz colonial, mediante un mecanismo que implica la incorporación de la diferencia en términos culturales, pero neutralizándola y vaciándola de contenido efectivo (Walsh, 2010). El multiculturalismo recupera los patrones de poder basados en la exclusión, negación, subordinación y control dentro del sistema capitalista moderno, y los oculta bajo el manto justificador de discursos de aceptación de la diferencia cultural en un supuesto contexto de igualdad. “Hace así pensar que con el reconocimiento de la diversidad y la promoción de su inclusión el proyecto hegemónico de antes está disuelto” (Walsh, 2010: 4).

De este modo, las diferencias culturales son neutralizadas y vaciadas de su contenido efectivo, expresando una diversidad cultural fijada en el tiempo, reificando sus contenidos culturales y despojándolas de toda dialéctica capaz de atribuirle historicidad, movilidad y arraigo local (Segato, 2007). Y este vaciamiento de significado se sustenta sobre una definición funcionalista de la cultura, esencializando ciertas prácticas, costumbres, saberes y tradiciones, dotándolas de fronteras fijas, coherencia interna y estabilidad – desconociendo, por lo tanto, las aperturas, desigualdades y conflictos que movilizan al encubrirlas de un halo ficticio de uniformidad e inconmensurabilidad (Grimson y Semán, 2005). Deviene así en un representación simplificadora de las identidades culturales “otras”, llevándose a cabo una folclorización y exotismo de las mismas, reduciendo su complejidad al envasado y fijación en torno a un conjunto acotado de tradiciones estetizadas y fetichizadas (Duschatzky y Skliar, 2000). Se promueve, así, una “homogeneización mundial de las maneras de constituirse en diferencia” (Segato, 2007: 123), reduciendo las formas de ser “otro”, favoreciendo clasificaciones mecánicas y objetivadoras de la diferencia cultural. Las identidades culturales se expresan como “etnicidades congeladas” (Segato, 2007: 21), identidades políticas globales que fomentan las fronteras inter-identitarias y la inconmensurabilidad de experiencias culturales en torno a un mosaico multicultural chato y esquemático. Se fomentan fronteras fijas que privan todo acto performativo de intercambio, articulación y negociación entre formas culturales, imposibilitando el surgimiento de híbridos culturales emergentes en los intersticios de las mismas, y favoreciendo una fijeza y fetichismo de las identidades culturales colonialmente definidas (Bhabha, 2002). Por lo tanto, esta retórica alimenta una separación de culturas totalizadas, exentas de toda intertextualidad, resguardada bajo la utopía de una memoria mítica de identidad estable (Duschatzky y Skliar, 2000). Se imposibilita toda forma de diálogo cultural, invisibilizando la conflictividad inherente a las relaciones interculturales, proponiendo la noción de “diversidad cultural” como forma de simplificar la diferencia cultural a una mera pluralidad de identidades culturales inherentes a la condición humana, y desconociéndola como el producto arbitrario de un modelo de dominación (Scott, 1995, en González y Plotnik, 2011).

Finalmente, una tercera retórica en torno a la diversidad migratoria, refiere a la representación de la otredad como un sujeto a ser tolerado. Al igual que la retórica anterior, esta perspectiva parte de reconocer las identidades culturales “otras” como esenciales, herméticas y ahistóricas. Anclada en una visión de relativismo cultural, esta retórica promueve y acentúa un discurso de aceptación, respeto y tolerancia hacia la otredad, que deviene en una práctica de indiferencia y despolitización (Duschatzky y Skliar, 2000). Naturaliza así la posición privilegiada y universal de quien enuncia dicho discurso, como una suerte de “punto hueco de universalidad” (Zizek, 2008: 56-57), en el cual se afirma la centralidad y superioridad de la cultura occidental hegemónica en tanto normalidad. De este modo, bajo eufemismos como la idea de tolerancia o respeto a la diversidad, se reproducen las posiciones de inferioridad y dominación históricamente constituidas, desmotivando todo cuestionamiento y suspendiendo todo juicio ético entre culturas o grupos bajo una pretendida aceptación acrítica de la diferencia. Lejos de promover la aceptación del “otro”, se lo inferioriza y define como un objeto moralmente censurable a ser tolerado, fortaleciendo en el mismo movimiento el orden de superioridad existente de la cultura local. Se reproduce el orden de dominación vigente – capitalismo global – en el cual la cultura dominante reviste la posición privilegiada de la universalidad incuestionada (Zizek, 2008). Como afirma Zizek (2008), “el respeto multicultural por la especificidad del Otro no es sino la afirmación de la propia superioridad” (pg. 57).

4. MARCO METODOLÓGICO

Tomando en consideración el objetivo general del presente trabajo, se definió como unidad de análisis al conjunto de representaciones sociales presentes en y movilizadas por los docentes en las escuelas públicas de CABA en torno a la diversidad migratoria. Consecuentemente, se definió como unidad de recolección a los docentes de escuelas primarias públicas de gestión estatal de CABA, nacidos en la Argentina. Sobre la base de estas características se realizó una selección de 23 casos de docentes, la cual fue realizada de manera azarosa sin apegarse a ningún criterio de representatividad o criterio subyacente, excepto por el cumplimiento de los requisitos mencionados. Esto es, al enmarcarse el presente trabajo en el seminario de investigación nombrado al comienzo de este escrito, se apeló a que cada participante del mismo realice una entrevista a un agente que cumpla con los requisitos mencionados, y seleccionado a partir de la posibilidad de cada participante de entablar contacto con el mismo.

Sobre la base de esta selección se realizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales contaban con una guía de preguntas confeccionada previamente a la realización de la misma, donde se proponía un recorrido por diversas temáticas tales como las distintas experiencias escolares que presentaban los entrevistados con alumnos de otras nacionalidades (tanto respecto al vínculo de los alumnos migrantes con los nativos al interior del aula como en espacios recreativos al interior de la escuela, los distintos tipos de rendimiento escolar de los primeros y su posible explicación, etc.), así como opiniones acerca de los procesos migratorios pasados y presentes en la Argentina, acerca del rol de la escuela en los procesos de integración nacional, del papel de la diversidad en el currículum escolar, entre otras temáticas.

Una vez realizadas, las entrevistas fueron desgrabadas y cargadas en una base de datos que permitió organizar la información en un cuadro de doble entrada, ordenando los datos por caso y por pregunta del cuestionario, favoreciendo una mejor comparación y lectura de la información recabada. Al consolidarse la base de datos, se realizó sobre la misma una codificación abierta, descomponiendo los datos en partes discretas para su examen minucioso y su comparación para definir similitudes y diferencias (Strauss y Corbin, 2002). Esta primera lectura permitió descubrir nuevas categorías y dimensiones de análisis a partir de los discursos de los docentes entrevistados. Finalmente, se buscó operar una codificación selectiva por la cual se desarrolló una reducción de las categorías construidas durante la codificación abierta, refinando e integrando las diversas codificaciones en torno a categorías centrales, analizando el contenido de los discursos e interpretando la información obtenida por medio de dicho proceso (Strauss y Corbin, 2002).

5. ANÁLISIS

Al llevar a cabo una lectura sistemática y análisis de las entrevistas se pudieron realizar una serie de observaciones acerca de los modos de representación de los docentes en torno la diversidad migratoria, un fenómeno social con el cual interactúan cotidianamente en el espacio escolar. En términos generales, se pudo observar una confluencia de diferentes modos de representar y caracterizar a la diversidad migratoria por parte de los docentes, integrando elementos de las tres retórica anteriores. A continuación, se desarrollarán algunas observaciones y reflexiones acerca de los mismos.

5.1. LA OTREDAD MIGRATORIA COMO AMENAZA.

A partir del análisis de las entrevistas docentes, se pudo observar que un modo de caracterización recurrente de la diversidad migratoria se ve representado en el empleo de calificativos y discursos estigmatizantes, negativos e inferiorizantes de la misma. Este tipo de retórica xenófoba y discriminatoria hacia la población migrante, si bien presente a lo largo de la historia argentina, se acentuará en la década de los ‘90 con la implementación de las políticas neoliberales menemistas. Esto se debe a que las olas migratorias propias de esa época coincidieron con un cambio regresivo de la estructura social, con un proceso de fragmentación, polarización y marginalidad social (Ballesteros y Plotnik, 2009). Se enmarca en lo que Wacquant (2007) denomina como un nuevo régimen de desigualdad y marginalidad urbana, caracterizado por el aumento progresivo de las desigualdades sociales, precarización del empleo, inestabilidad de la relación salarial, reducción del Estado de Bienestar (y la seguridad social) y la creciente concentración y estigmatización de las clases desfavorecidas (que aumentan en número). De este modo, se produjo, conjuntamente, un debilitamiento de las instituciones que históricamente configuraron las identidades y subjetividades de los individuos, erosionando los cimientos de la seguridad existencial (Bauman, 2011). Viéndose acompañado de una profundización de la sensación de peligro y riesgo ubicuo, alimentado por el estado de incertidumbre e inseguridad existencial, que devino en el establecimiento de consensos que ubicaban la fuente de dichas amenazas en las figuras que encarnan lo desconocido e indeterminado: los sectores marginales, pobres e inmigrantes. A partir de esta concepción, se comenzaron a producir discursos que instalaron en el sentido común de la población, la representación de las poblaciones migrantes como la fuente de inseguridad e inestabilidad. El migrante extranjero cobra así un doble rol, tanto como enemigo externo ante el cual hay que aglutinarse (operando en este antagonismo de nosotros-otros, el espacio de autoafirmación identitaria socavado por las políticas neoliberales), como de chivo emisario causante de los diversos malestares sociales (inestabilidad del mercado, falta de trabajo y de recursos públicos) (Gonza y Lanzetta, 2011). Se asienta un discurso que define a la población migrante – principalmente limítrofe –, como invasora y aprovechadora de bienes y servicios públicos del país, adjudicándoles la causa de la escasez, deterioro y mal funcionamiento de los servicios públicos estatales (González y Plotnik, 2013).

Estos discursos cobran gran peso en el ámbito educativo, en la medida en que la escuela es considerada como uno de los servicios estatales que se encuentran amenazados por el aprovechamiento e invasión de los inmigrantes de países limítrofes. Estas representaciones se pueden observar en los relatos docentes:

*“Obvio que hay mucha resistencia sobre eso, sobre todo de parte de algunos compañeros míos [...] Resistencia en el sentido de que les molesta que los lugares, los bancos de las escuelas publicas lo ocupen inmigrantes. […] "Vienen por todo" ¿no? "Les damos la comida... les damos la netbook..." "Les damos...". Hay un enojo, sí, claro que es xenófobo,”* Docente de escuela primaria*.*

*“A mí me ha pasado de ir a capacitaciones o tener contacto con directivos de otras escuelas y que me dijeran “Se me llenó la escuela de bolitas”, “no sé qué hacer”. Así que por suerte trabajo acá, pero hay mucho de eso en otros lados”*. Docente de escuela primaria.

De este modo, se recuperó de las entrevistas realizadas, una serie de relatos – ya que no se trataban de respuestas de los mismos entrevistados, sino comentarios sobre dichos o acciones de colegas – que dan cuenta de una mirada discriminatoria y xenófoba en las representaciones sociales docentes que consiste en la caracterización del sujeto migrante como una otredad amenazadora, una figura invasora cuya presencia desequilibra y perturba el orden social y sobre la cual se proyectan las problemáticas y malestares sociales, definiéndolos como la principal causa de los mismos, la fuente de todo mal (Duschatzky y Skliar, 2000).

5.2. VISIÓN MULTICULTURALISTA DE LA OTREDAD MIGRATORIA.

Otro modo de representación acerca de la diversidad migratoria recuperado de las entrevistas, consiste en el trato de los alumnos procedentes de países limítrofes a partir de la atribución de características cognitivas o de comportamiento construidos sobre la base de estereotipos fundados en la pertenencia a una cultura que los define. Esta retórica se vincula al paradigma multiculturalista antes mencionado, sostenido sobre la base de la construcción de identidades fijas y estables como producto de la inscripción del sujeto a una cultura, entendida en términos funcionalistas. De gran impacto en la Argentina desde la década de los ‘90, esta perspectiva inaugura un nuevo régimen de visibilidad de la etnicidad, donde se hipervisibiliza la diferencia cultural (Grimson, 2006) pero neutralizándola y vaciándola de contenido efectivo; ocultando mediante un discurso de reconocimiento y aceptación de la diversidad los patrones de poder y la hegemonía del capitalismo – así como las conflictividades económicas y sociales que lo atraviesan – que subyace a la recuperación acrítica de las diferencias culturales (Walsh, 2010). Esta retórica cobró gran importancia en el campo educativo, donde se impuso como el modo hegemónico de pensar la diferencia (cristalizándose en leyes y reformas educativas).

Al analizar las entrevistas, se pudo observar la presencia de varios elementos propios de esta retórica. En primer lugar, se observó en los relatos de algunos docentes, una homogeneización en la definición de los alumnos migrantes a partir de ciertas características y habilidades cognitivas, así como de personalidades y modos de comportamiento estereotipados y atribuidos únicamente por su inscripción étnica a un grupo cultural de pertenencia. De este modo, se construye la identidad del alumno migrante como una identidad total, clausurada y ahistórica, definida de manera completa al interior de su cultura; constituyendo así una barrera infranqueable de inconmensurabilidad entre culturas. La dificultad manifestada por varios docentes para facilitar la relación entre los alumnos nativos y migrantes reflejan esta mirada:

“*En los casos donde hay una amplia mayoría y hay un distinto, ya sean muchos migrantes y pocos nacidos acá o al revés sí, se dan diferencias, y en general es difícil construir esos vínculos porque son culturas distintas y porque son representaciones de que se va a hacer a la escuela que son diferentes*” Docente de primaria.

Se observa una modo de representar la diversidad migratoria a partir de la asignación de una identidad definida de manera suturada y cerrada a los alumnos migrantes, en tanto pertenecientes a una inscripción étnica y cultural distinta, que los define constitutivamente. Se descarta, así, toda constitución de identidades híbridas o múltiples, presentándolos como un “otro” cultural inasible y distante. Esto se ve representado en diversos relatos de docentes que tienden a naturalizar un trato pedagógico diferencial y desigual hacia los alumnos de origen migrante, acusando la incapacidad de acceder a y relacionarse con ellos producto de la portación de culturas diferentes. Se construye así una barrera simbólica insalvable que establece una distancia cultural entre el docente y su representación del alumno de origen migrante, justificando el desarrollo de prácticas de enseñanza de distinto signo respecto de aquellas entabladas con los alumnos nativos.

De este modo, la representación de los alumnos de procedencia migratoria se produjo, recurrentemente en las entrevistas, a partir de un proceso reduccionista de identificación basado en la comprensión de un conjunto acotado de aspectos culturales, tradiciones folclóricas, costumbres y usos del lenguaje como rasgos esenciales y constitutivos de dichos sujetos en tanto miembros de un colectivo cultural (Domenech, 2014). En este sentido, gran parte de los docentes recurren a la utilización de ciertos calificativos que aparentarían representar una marca distintiva e inherente a su pertenencia etno-cultural, tales como “aseados”, “prolijos”, “respetuosos”, “ordenados”, etc. Entre los rótulos más recurrentes se encontraron aquellos que los definían como “sumisos”, “callados”, “tímidos” o “reservados”:

*“Yo siento que los niños y niñas inmigrantes que viene del norte, es una población generalmente sumisa, me refiero a los que vienen de Perú y Bolivia, son personas sumisas, por lo general no toman la iniciativa, por lo general no buscan ser líderes, en estas dinámicas grupales”* Docente de primaria*.*

*“*[Los alumnos migrantes] *Me parece que culturalmente son más tímidos”*. Docente de primaria.

Este modo de representar a los alumnos es justificado como producto de su pertenencia etno-cultural, como un rasgo inherente y constitutivo de su ser boliviano, peruano, paraguayo, etc. El empleo de los estereotipos como marcas culturales de la diversidad migrante cumple una función integradora en la cotidianidad escolar, sosteniendo la cohesión y homogeneidad de la identidad del “nosotros” - los docentes y alumnos nativos – frente a la alteridad del sujeto migrante (González y Plotnik, 2011). Se genera así un doble movimiento de, por un lado, naturalización e invisibilización de diferentes condiciones sociales y estructurales que colaboran en la percepción del sujeto migrante como “sumiso” (su historia migracional particular, su inscripción a un mercado laboral informal, su residencia en zonas precarias, su estado de vulnerabilidad y pobreza, etc.). Y, por el otro, de desproblematización de la reserva y sumisión de los alumnos migrantes en el contexto áulico, al concebirlo como un rasgo derivado de su pertenencia cultural y exento de relación con el desarrollo de las prácticas educativas al interior de la institución escolar. De este modo, el silencio del alumno es entendido como la respuesta otorgada por una otredad cultural como resultado de una incapacidad o de una práctica discursiva particular, y no como el producto de una doble asimetría de poder que ejerce el docente respecto del alumno: detentada tanto en su relación docente-alumno como nativo-extranjero (González y Plotnik, 2013).

En este sentido, tanto la incapacidad acusada por los docentes de acceder a sus alumnos, como su caracterización como sujetos tímidos y reservados, se vincula con la dificultad de estos primeros de ejercer su autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1981), en un contexto en el cual la homogeneidad cultural se ve interrumpida y socavada por la presencia de una otredad encarnada en los alumnos de procedencia migratoria. Sobre la base de esta dificultad, se pueden derivar dos grandes observaciones.

5.2.A. El rol de la mirada docente en la construcción del alumno migrante como sumiso.

Una primera observación refiere al modo en que la arbitrariedad de los modos de inculcación y enseñanza llevados a cabo por los docentes cumplen un rol preponderante en la construcción de los alumnos migrantes como “sumisos” y “callados”. Siguiendo a Novaro, Borton, Diez y Hecht (2008), existen toda una serie de situaciones que deben afrontar los niños migrantes en el marco de su escolaridad que los inducen a ocupar un rol de subordinación y silencio mayor que el de los niños migrantes: como las diferencias de idioma, las situaciones de discriminación sufridas, el desarrollo de prácticas pedagógicas diferenciales que inciden en la forma en que el niño percibe su habilitación o no para hablar y expresarse en el ámbito escolar. Las mismas pueden encontrarse sustentadas tanto por representaciones negativas y xenófobas de la diversidad migratoria como por nociones fundadas en la aceptación y respeto multiculturalista.

Con respecto a las prácticas discriminatorias, se pudieron recuperar una serie de relatos que dan cuenta del trato negativo e inferiorizante que reciben los alumnos por parte de los docentes, principalmente a partir de la estigmatización de ciertos rasgos o prácticas propios de su cultura de pertenencia, como su idioma, modismos o formas de expresión:

“*Me acuerdo que en la sala de maestros se escuchaba un par... la misma directora se reía. Había tres nenas que eran una paraguaya, la otra peruana, no me acuerdo... eran migrantes, nenas de 7°. “Ahí están las princesitas incaicas”. Eran bravas, pero lo decían con cierto desprecio. Y había una maestra que falleció ahora me contaron que... ah! Y hablaba imitándolo, burlonamente. O sea, yo miraba eso y me parece que ahí no, no… me da la sensación de que los docentes nos sentimos superiores... que los argentinos, los porteños. [...] hay un cierto aire de superioridad*” Docente de primaria.

“*... eran las mismas maestras que yo después veía también que se reían de como hablaban. Y yo creo que, aunque vos no se lo digas, los chicos se dan cuenta. O sea, la maestra le hacia burla al chico cuando hablaba*” Docente de primaria.

Estas prácticas de burla e inferiorización de los alumnos de procedencia migratoria conducen a establecer un clima en el cual los mismos se perciben como inhabilitados a hablar y participar, lo que deriva en un refuerzo de su imagen como “callados”, “sumisos” o “introvertidos”.

Pero, a su vez, la calificación de los alumnos migrantes como “sumisos” y “callados” por parte de los docentes se ve vinculado con la presencia de estereotipos y prejuicios relacionados a una supuesta falta de habilidades cognitivas o dificultades de aprendizaje, que pasan a ser entendidas como una característica o rasgo cultural. Así, se han recuperado relatos que califican a los alumnos migrantes como dotados de un nivel de comprensión o entendimiento menor o “más lento”:

“*Son cosas que a mí me sacan bastante de quicio cuando escucho… por ejemplo “Uy, éste está apunado”, como que tiene un entendimiento más lento”* Docente de primaria.

*“Sí, me parece que hay prejuicios en cuanto si estos chicos no estuvieran, esta escuela tendría más nivel, como se dice, son concepciones que están implícitas, porque cada vez más hay prejuicios que se piensan”*. Docente de primaria.

Si bien no es extensible a todo el cuerpo docente – y los dichos son recuperados a partir de comentarios sobre colegas –, se observa que esta representación de los alumnos como “lentos” de entendimiento, se vincula con su percepción como carentes o faltos de habilidades cognitivas e intelectuales, de razonamiento creativo o, simplemente, como detentores de un bajo nivel intelectual, lo cual resultaría negativo y entorpecedor para el desarrollo de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el marco escolar (Gonza y Lanzetta, 2011). Opera, así, lo que Sinisi (1999) define como una condensación estigmatizante de grupo: esto es, condensación en tanto resume en dicha representación al estereotipo cultural racializado, el alegado determinismo ambiental, la capacidad intelectual y la anticipada conducta y rendimiento escolar; y estigmatizante, en cuanto se lo atribuye como una marca natural, como factor heredado culturalmente y que difícilmente puede ser borrado o revertido.

Un efecto o consecuencia relevante de estas representaciones docentes refiere a la significación y rol que cumple la percepción del docente sobre la imagen que el alumno construye de sí mismo en el espacio escolar (González y Plotnik, 2011). En un contexto en el que el alumno se encuentra en desventaja simbólica por su carácter de “extranjero” respecto a la mayoría étnica que compone el aula, las representaciones que el docente presenta acerca del mismo adquieren un protagonismo mayor – respaldado por el efecto de institución de su rol docente. En este sentido, estos prejuicios y estereotipos cobran una relevancia tal que pueden devenir en una profecía de autorrealización (González y Plotnik, 2011). Por medio de estas etiquetas, se producen ciertas expectativas docentes respecto del desempeño de los alumnos de origen migrante, dotadas de una eficacia simbólica que le provee de la fuerza de lo obvio y lo incuestionable, del “consenso práctico y dóxico” del sentido común (Bourdieu, 2000: 27). Esto genera que, por un lado, las expectativas docentes pasen a ser internalizadas por los propios alumnos, llevando a que los propios excluidos interioricen en su auto-percepción de sí, que su fracaso escolar representa un destino natural, una condición innata de su ser biológico o, en este caso, cultural (Kaplan, 2005). Y, a la vez, por el otro lado, las expectativas que anticipan los docentes suele corresponderse con un trato diferencial hacia los mismos en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, reforzando así las posibilidades de que la profecía se autorrealice:

“*Lo que pasa es que era otra escuela. Antes eran todos iguales. Homogeneizaban. Ahora, prevalece la diferencia. Trabajas con la diversidad [...]. Dentro del aula tenés pibes que sabes que no les podés pedir ciertas cosas y hay otros que podes exigirles mucho más*” Docente de primaria.

Esta mirada favorece la naturalización del trato diferencial que reciben los alumnos por parte de los docentes debido a las expectativas de desempeño y rendimiento que estos últimos construyen sobre los primeros. Estas prácticas diferenciales y exigencias ponderadas conducen tanto a que el alumno interiorice la etiqueta o caracterización que el docente hace de él como un sujeto natural e innatamente carente de facultades cognitivas o intelectuales (individualizando el fracaso escolar y justificándolo sobre fundamentos etno-culturales y ambientales), así como refuerzan y favorecen que se produzca el resultado esperado, debido a la menor exigencia que le imponen.

5.2.B. El abordaje de la otredad migratoria en el aula: asimilación vs. respeto multiculturalista.

Una segunda observación se refiere al modo en que se relaciona, desde la mirada de los docentes, el ejercicio de la acción pedagógica, la impartición de los contenidos escolares – arbitrariamente definidos – y la presencia de la otredad migratoria en el aula. La presencia de estos últimos, con sus expresiones culturales incorporadas, suelen evidenciar la arbitrariedad de los conocimientos del diseño curricular explícito impartido por el docente. Siguiendo la definición de de Alba (1998), se entiende por currículum a la síntesis de elementos culturales que conforman en su conjunto una propuesta político-educativa, pensada, diseñada e impulsada por ciertos grupos o sectores sociales hegemónicos, a partir de mecanismos tanto de negociación como imposición social. El mismo incluye, a su vez, al currículum oculto – elementos arbitrariamente definidos que se enseñan de manera regular y sistemática excediendo lo explícitamente declarado en el diseño curricular – y el currículum nulo – ausencia sistemática de elementos culturales, arbitrariamente omitidos, que impactan formativamente en el alumno – (Basabe, Cols y Feeney, 2004). Por ello, toda expresión o manifestación que se aleje de los contenidos definidos como legítimos son sujeto de rechazo, sanción o, incluso, estigmatización por parte de los docentes, en pos de restaurar la hegemonía naturalizada del currículum (González y Plotnik, 2011). Se recupera, así, una mirada asimilacionista tanto del rol docente como de la institución escolar, en el que toda manifestación de diferencia cultural se representa como un obstáculo a ser sorteado:

*“Y algún tipo de cultura a veces sí se nota que es diferente… Pero digamos en la escuela lo que los docentes trabajamos mucho es esto, que no haya, que no haya mucha diferencia y si la hay, que no se note mucho”* Docente de primaria.

“*Yo he visto… te hablo de donde hay muchos migrantes... no en la escuela donde estoy [...] había chiquitos que por ejemplo se negaban a cantar el himno. Eh… o la bandera porque ellos, porque no era la bandera de ellos. Y yo me acuerdo maestras muy agresivas que los llevaban a dirección, que los retaban y que se yo. Y que después les hacían cantar el himno solos ponele a veces, ¿no? O los retaban y me parece que no es la manera*” Docente de primaria.

En estos casos, frente al carácter disruptivo que representa la presencia de la otredad cultural al interior del aula, se recupera una concepción y prácticas de carácter asimilacionistas, vinculadas al modelo homogeneizador que históricamente configuró a la institución escolar moderna en la Argentina. Es decir, se presenta una mirada que busca negar los modos de ser “otros” al interior de la escuela, rechazando las expresiones de alteridad cultural bajo la imposición de la cultura nacional, en lo que San Roman (1996) denomina alterofobia: el rechazo a toda representación de otredad cultural como a toda mezcla de otros órdenes culturales con el propio.

Pero, conjuntamente con estas miradas asimilacionistas, conviven representaciones docentes que, frente a la otredad cultural en el aula, reivindican la visión multiculturalista previamente descripta. De este modo, lejos de rechazar y asimilar las manifestaciones de las otredades culturales, se presentará un discurso de aceptación y celebración de la diferencia, apelando al respeto y tolerancia de la misma, pero vaciándola de contenido efectivo, desproblematizando las diversas formas de conflictividad que las relaciones interculturales traen aparejadas. Se combinan, así, las retóricas multiculturalistas con las de tolerancia entre culturas:

*“En la realidad la única herramienta que tiene la escuela es la reflexión, hablar sobre el tema, explicar lo diferente [...]. El tema es respetar la diferencia y del enriquecimiento de ser diferente. Cuando más diferentes somos, más ricos vamos a ser"* Docente de primaria.

*“Antes eran todos iguales. Homogeneizaban. Ahora, prevalece la diferencia. Trabajas con la diversidad, trabajas para la diversidad”* Docente de primaria.

*“Antes se igualaba y ahora se integra […] La mirada también cambió mucho de la escuela, o sea, yo te digo desde que yo estoy, desde el año ’85, y cambió mucho. Antes era... no había tanta integración de culturas, no había tanto respeto por lo distinto [...] creo que ahora es igualar integrando”* Docente de primaria.

Pero estas consideraciones respecto de la diversidad cultural reproducen una mirada cosificada, reificada y esencialista de las culturas de procedencia de los alumnos, reduciéndolas a un conjunto de elementos fijos y estáticos como sus expresiones artísticas (danza, música), alimentación (tradiciones culinarias), formas de expresión, vestimenta, etc. Se concibe a la diversidad migratoria como identidades plenas definidas en torno a patrimonios culturales sustantivos y permanentes. Este reduccionismo fetichista de las identidades culturales, en torno a un patrimonio cultural reificado, favorece la fragmentación, exotismo y folclorización de sus culturas de origen, dificultando una aproximación educativa intercultural (Villalón, 2009). Se ve reflejado, por ejemplo, en el modo en que los docentes proponen el abordaje de la diversidad migratoria en el aula, a partir de la recuperación de tradiciones folclorizadas:

*“Sí, se han hecho actos súper interesantes para el día de la diversidad cultural. Hay familias que vienen a mostrar sus bailes, sus danzas típicas y hacen ferias del plato con comidas tradicionales. Eso la verdad es re lindo, cuando los papás se prenden en eventos que los involucran a ellos y a sus tradiciones salen cosas muy enriquecedoras para todos”* Docente de primaria.

*“Ellos traen su comida sus bailes, sus historias. Todo a la escuela es una forma de integrarla. Nosotros hacemos actividad en donde ellos puedan mostrar sus cosas, para que nuestros niños aprendan”* Docente de primaria.

Tanto en el espacio del aula como en el marco de actos o jornadas escolares, se favorece un acercamiento de la diversidad cultural a partir de su estetización folclórica, como un inventariado de culturas fijas y envasadas, blindadas bajo una coraza de exotismo (Bauman, 1996). Se genera, así, una exposición y enseñanza acerca de la diversidad cultural, pero no se lleva a cabo una educación de la alteridad (Duschatzky y Skliar, 2000); se desconocen las distintas formas de intercambio cultural, se inhabilita la concepción de relaciones de articulación y negociación cultural que se pueden dar en los intersticios de las identidades fijas de dichos grupos, explorando formas de hibridez cultural posibles y centrales para pensar la diversidad migratoria y su rol o agencia activa y dinámica en la historia nacional.

6. REFLEXIONES FINALES.

A lo largo del presente trabajo, se han abordado y analizado diferentes modos de representación acerca de la diversidad migratoria que detentan los docentes en el marco de sus experiencias escolares. Y, en la medida en que la escuela representa una institución del Estado provista de la función histórica de administrar la diversidad migratoria, se reconoce en el poder performativo de las acciones cotidianas de los docentes, así como en sus representaciones sociales, una fuente central de construcción y reproducción de discursos, narrativas e imaginarios en torno a la otredad migratoria que atraviesan y constituyen a la escuela y su función (permeando, a su vez, sus fronteras y circulando por la sociedad que la rodea).

Dentro del conjunto variado de representaciones y retóricas docentes recuperadas a lo largo del trabajo, creo necesario retomar en este último apartado un elemento que atraviesa las distintas miradas y discursos docentes: la incapacidad de concebir a la diversidad migratoria como pueblos, grupos y culturas contemporáneos, coexistentes y activos performativamente en la constitución de sus identidades. Lejos de ello, desde diferentes retóricas se apuesta al esencialismo y cosificación de las complejas identidades culturales de las poblaciones migrantes como dotadas de un carácter fijo y esquemático, desarraigado de toda historicidad, dinamismo e inserción en las estructuras sociales e históricas de poder, dominación y desigualdad. Esta forma de reificación de la diversidad migratoria opera en el trasfondo de las diversas maneras en que los docentes representan a la misma que fueron recuperadas en las páginas precedentes. Detrás de los discursos xenófobos y discriminatorios que caracterizan a los migrantes como la fuente de las problemáticas sociales que amenazan la estabilidad y armonía de la sociedad, opera la atribución de una naturaleza cultural de carácter depredador, peligroso, usurpador e invasor de los recursos públicos. Detrás de las miradas que conciben al migrante como culturalmente sumiso e intelectualmente inferior, actúa una atribución estereotipada de atributos cognitivos y comportamientos como inherentes a su pertenencia etno-cultural. Detrás de los discursos que apelan al respeto acrítico de la multiculturalidad opera una reducción de la agencia de dichos grupos a una cristalización estática y ahistórica en torno a un coloquio de tradiciones, estilos de vida y creencias exóticas y folclorizadas, como marcas que definen plenamente su identidad al interior de una cultura homogénea e inconmensurable. Finalmente, detrás de los discursos que promueven la tolerancia y aceptación de la diversidad cultural opera la imposición de identidades esenciales y distantes, enunciadas desde la superioridad de una cultura hegemónica que no sólo se reproduce incuestionadamente como tal, sino que despolitiza y obtura toda capacidad de agencia y potencialidad política a dichos grupos.

Y esta mirada acerca de la diversidad migratoria repercute no sólo en el marco de la institución escolar y las prácticas educativas, sino también en el de la sociedad en su conjunto. Se produce una violencia epistémica y logocéntrica que silencia al “otro” (Bidaseca, 2011), construyendo una frontera infranqueable que obtura toda relación intercultural, toda representación del migrante desde una posición de contemporaneidad y agencia, reduciéndolo a una mera representación cosificada, ajena y distante, enunciada desde una superioridad cultural hegemónica e incuestionada. Se desconoce y niega toda influencia de factores sociales, históricos y políticos en los modos de construcción de las poblaciones migrantes como otredades inasibles e inherentemente “otras”, así como el rol que cumplen las estructuras sociales de poder y dominación en su inserción en posiciones desiguales, estigmatizadas e inferiores en la sociedad. Se inhabilita, a su vez, el pensamiento de espacios intersticiales y traduccionales entre culturas diversas, modalidades de hibridez y diálogo cultural que recuperen dimensiones de negociación y disputa entre identidades plurales, entendidas como sujetos activos y dinámicos y ya no como otredades culturales esencialmente constituidas, dotadas de identidades plenas e inconmensurables (Bhabha, 2002). Se obtura, finalmente, un modo de comprender a la otredad como alteridad, pensando al otro desde la interpelación exterior, absuelta de toda relación precedente, pensando a la interacción ética con el otro como preexistente a la ontología misma (Levinas, 2002). Ya no pensando a la otredad desde la noción de autonomía (si es pasible de libertad y reconocimiento al interior del contrato social moderno) o autenticidad (respeto a la diferencia y su creación de valores, deseos y discursos distintos), sino desde la responsabilidad, concibiéndola como un “otro” que interpela de manera exterior y preexistente a la propia subjetividad, constituyéndola en dicha relación (Cullen, 2004). Esta premisa derridiana de ‘hacerse cargo de la diferencia’ (Derrida, 1994) parte de aceptar y reconocer los diferentes modos de acontecer de las otredades culturales, sintiéndose interpelados de manera exterior y preexistente. Comandando una responsabilidad ética tanto en la representación acerca del otro culturalmente diferente, como en la relación y acción ética que se entabla con el mismo, movilizada por su debilidad y no su fortaleza, por su modestia y silencio epistemológica, simbólica y socialmente impuestos (Bauman, 2011).

BIBLIOGRAFÍA

* Ballesteros, M.S. y Plotnik, G. (2009). *Migrantes y educación. Un análisis sobre las representaciones sociales y fuentes secundarias.* XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
* Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S. (2004). *Los componentes del contenido escolar.* Ficha de Cátedra “Didáctica I”, OPFYL.
* Bauman, Z. (1996). “Modernidad y ambivalencia”. En Giddens, A., Bauman, Z., Luhmann, N. y Beck, U. *Las consecuencias perversas de la modernidad.* España, Anthropos.
* *\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_* (2011). “¿Son peligrosos los extraños?”. En Z. Bauman, *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
* Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.
* Bidaseca, K. (2011). *“Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café”: desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial.* Andamios, Revista de Investigación Social, Vol. 8, N°17, septiembre-diciembre, pp. 61-89.
* Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina.* Barcelona, Anagrama.
* Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción.* Barcelona, Laia.
* Cohen, N. (2009). “Una interpretación de la desigualdad desde la diversidad étnica”. En N. Cohen (comp.) *Representaciones de la diversidad: escuela, juventud y trabajo.* Buenos Aires, Ediciones Cooperativas.
* Cullen, C. (2004). “El lugar del otro en la educación moral”. En C. Cullen *Perfiles ético-políticos de la educación.* Buenos Aires, Paidós.
* De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas.* Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
* Derrida, J. (1994). *Políticas de la amistad.* Madrid, Trotta.
* Domenech, E. (2014). *“Bolivianos” en la “escuela argentina”: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana.* Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Año XXII, N°42, pp.171-188.
* Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas.* Cuadernos de Pedagogía Rosario, Año 4, N°7.
* Gonza, G.I. y Lanzetta, D. (2011). *Sumisos, lentos y feos: representaciones sociales en torno a migrantes bolivianos en la institución educativa. El “crisol de razas” hecho trizas”.* VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigación Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
* González, A. y Plotnik, G. (2011). *¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo.* Propuesta Educativa, N°35, pp. 105-112.
* \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (2013). *“Nosotros-otros”, violencia simbólica y representaciones sociales sobre el migrante internacional. Un análisis en las instituciones educativa y judicial de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.* Revista Argumentos, N°15, pp. 150-175.
* Grimson, A. (2006). “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina”. En Grimson, A. y Jelin, E. (comps.) *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos.* Buenos Aires, Prometeo.
* Grimson, A. y Seman, P. (2005). *Presentación: la cuestión “cultura”.* Revista Etnografías Contemporáneas, N°1, abril, pp. 11-22.
* Jodelet, D. (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En Moscovici, S. (comp.) *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* Barcelona, Paidós.
* Kaplan, C. (2005). “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?” En Llomovate, S. y Kaplan, C. (coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto.* Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
* Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca, Sígueme.
* Novaro, G., Borton, L., Diez, M.L. y Hecht, A.C. (2008). *Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires.* Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 13, N°36, pp. 173-201.
* Piñero Ramírez, S. (2008). *La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual.* CPU-e, Revista de Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bourdieu.html>.
* Rutherford, J. (1990). *Identity: Community, Culture, Difference.* Londres, Lawrence & Wishart.
* San Roman, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía.* Barcelona, Ed. Tecnos.
* Segato, R. (2007). *La Nación y sus otros.* Buenos Aires, Prometeo.
* Sinisi, L. (1999). “La relación “nosotros-otros” en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización”. En Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (comps.) *“De eso no se habla...” Los usos de la diversidad en la escuela.* Buenos Aires, Eudeba.
* \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (2000). *Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo.* Revista Ensayos y Experiencias. Infancias en Riesgo, N°32, marzo-abril.
* Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Colombia, Editorial Universidad de Antioquia.
* Villalón, A.M. (2009). “Espacio escolar y proyectos nacionales: la gestión de la inmigración en el país vasco”. En L. Cachón y M. Laparra (eds.), *Inmigración y políticas sociales.* Barcelona, Ed. Bellaterra.
* Wacquant, L. (2007). “Marginalidad urbana en el próximo milenio”. En L. Wacquant, *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio.* Buenos Aires, Manantial.
* Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir.* Entrepalabras, Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad, N°3-4, febrero.
* Zizek, S. (1998). “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”. En F. Jameson y S. Zizek (eds) *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo.* Buenos Aires, Paidós.
* \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (2008). *En defensa de la intolerancia.* Madrid, Ediciones Sequitur.