

¿ES POSIBLE UNA EDUCACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN? DISCURSOS Y EXPERIENCIAS INTERCULTURALES EN AULAS ARGENTINAS

Anahi González – Universidade de Buenos Aires (UBA)

Gabriela Plotnik – Universidade de Buenos Aires (UBA)

RESUMEN

En el presente artículo analizaremos de qué modo *lo diverso* entraña situaciones conflictivas cuando “irrumpe” en el aula personificado en los alumnos migrantes externos que se educan en escuelas de nuestro país. Particularmente nos interesará analizar estas cuestiones en relación a los “otros migrantes”. A partir del análisis de las representaciones sociales presentes de docentes y alumnos nativos, respecto a los migrantes externos en el espacio educativo, se intentará comprender cuáles son los conflictos que se presentan en las relaciones entre los nativos y los migrantes externos.

PALABRAS CLAVE

Integración- exclusión- educación intercultural- migrantes.

IS IT POSSIBLE AN EDUCATION FOR INTEGRATION? SPEECHES IN CLASSROOM AND INTERCULTURAL EXPERIENCES ARGENTINS

RESUMEN

This article explores how *the diverse* involved conflict situations when "breaks" in the classroom embodied in external migrant students who are educated in schools in our country. We are particularly interested in analyzing these issues in relation to the "other migrants." From the analysis of social representations of teachers and students of native, about foreign migrants in the educational space, will seek to understand what are the conflicts that arise in the relationship between natives and foreign immigrants.

KEYWORDS

Integration-exclusion- intercultural education-migrants.

1. INTRODUCCIÓN

En las sociedades actuales, definidas como interculturales, se instala un discurso que enaltece la diversidad como uno de sus valores últimos. Los migrantes externos se presentan como una de las posibles materializaciones de dicha interculturalidad. Asimismo, la escuela es un espacio donde se gestiona la diversidad, se establecen fronteras simbólicas y se estructuran relaciones de dominación y control de “lo otro”. Por estas razones resulta de interés analizar las representaciones de docentes y alumnos nativos acerca de los migrantes externos que residen en nuestro país.

Nuestra hipótesis es que, en las relaciones interculturales que se establecen entre nativos y migrantes, subyacen conflictos e intereses que resultan en procesos de exclusión y control social. Pensar el fenómeno migratorio en términos relacionales, nos permite plantear la “extranjería” como una categoría dinámica. En este sentido, ser extranjero no se sujeta únicamente a la nacionalidad de origen sino que es sustancial la participación de las representaciones sociales que la sociedad receptora produzca respecto del sujeto que migra. En esas representaciones se entrecruzan cuestiones tales como la Identidad nacional, los derechos de nativos y migrantes, los imaginarios acerca de lo positivo y lo negativo de las migraciones de ayer y de hoy, las imágenes estereotipadas de los alumnos según sus orígenes, las estrategias de los docentes frente a lo diverso, la relación entre los propios alumnos nativos y extranjeros, entre muchas otras más.

2. OBJETIVOS

En el presente artículo analizaremos de qué modo *lo diverso* entraña situaciones conflictivas cuando “irrumpe” en el aula personificado en los alumnos migrantes externos que se educan en escuelas de nuestro país. Particularmente nos interesará, a partir del análisis de las representaciones sociales de docentes y alumnos nativos respecto a los migrantes externos en el espacio educativo, comprender cuáles son los conflictos que se presentan en las relaciones interculturales que se despliegan entre nativos y migrantes externos llegados a nuestro país desde mediados del siglo XX hasta la actualidad.

3. MATERIALES Y METODOLOGIA

Analizaremos los resultados de dos investigaciones que presentan ciertas continuidades: “La discriminación hacia el extranjero como táctica de disciplinamiento social” (Proyecto UBACYT/ Programación Científica 2004-2007) y “Exclusión, control social y diversidad en la relación entre el migrante externo y las instituciones educativa y judicial” (Proyecto UBACYT/ Programación Científica 2008-2010) En el caso del primer Proyecto se trabajó con la técnica de grupos focales de discusión con docentes. Estuvieron organizados por nivel primario o medio y por establecimiento educativo, sea este público, privado laico o confesional; tomando siempre escuelas de Capital Federal y GBA. Respecto al segundo Proyecto, se realizaron entrevistas en profundidad a adolescentes de entre 12 y 18 años que asistieran a escuelas públicas y a privadas laicas y confesionales de Capital Federal y GBA. Ambas investigaciones citadas han sido llevadas a cabo por el mismo equipo, del cual las autoras formamos parte, y tienen como sede al Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Para ambos universos de estudio se ha puesto en práctica una metodología de naturaleza cualitativa. En el caso de los *docentes* (concebidos como agentes socializadores) se llevaron a cabo grupos de discusión, “la relevancia de esta técnica está centrada en la comunicación entre los entrevistados, ya que es en el proceso comunicacional donde se construyen la matrices de significado social.” (ARCHENTI, 2007:228) La técnica del grupo de discusión permitió obtener un discurso único en el que cada sujeto no es una unidad de información independiente de las demás, sino que integra una estructura, un todo. (IBAÑEZ, 1992). Por ello, el grupo de discusión como espacio de reflexión y debate permitió construir un discurso colectivo, resultado de una variedad de discursos, a través del cual se interpretó el desempeño institucional. Si bien cada sujeto habla por sí, lo hace en alianzas tácitas con otros y, en este caso particular, referido a la institución escolar en la cual trabajan, se intentó conocer la perspectiva de la institución escuela respecto de los extranjeros residentes en nuestro país. Se realizaron 14 grupos de discusión que resultaron de la necesidad de controlar dos variables relevantes para la posterior interpretación y análisis, dado que se partió del supuesto que podrían contribuir a la construcción de representaciones sociales constitutivas de distintas identidades nacionales y culturales proyectadas sobre los extranjeros: nivel de inserción docente (primario, secundario) y tipo de institución (pública, privada confesional,

privada laica) Cada grupo estuvo integrado por 7 a 10 docentes pertenecientes a diferentes instituciones educativas. Según la experiencia de este equipo de investigación y de acuerdo a la bibliografía existente (IBÁÑEZ, 1992, entre otros), a partir de cinco miembros el grupo puede funcionar, en otras palabras, el número de canales o relaciones disponibles supera el número de sujetos participantes. Pero, más allá de 10 miembros puede conducir a la fragmentación del grupo en subgrupos, dificultando o imposibilitando la conducción de aquel. Las reuniones se grabaron para su posterior desgrabación y análisis y se llevaron a cabo en una sala acondicionada con Cámara Gessel, facilitando la observación no participante del equipo de investigación.

Con respecto a los alumnos nativos se segmentó según dos variables relevantes para la posterior interpretación y análisis, dado que se partió del supuesto que podrían contribuir a la construcción de representaciones sociales diferentes proyectadas sobre el “otro”: nivel de instrucción (primario, secundario), tipo de institución (pública, privada confesional, privada laica). Del entrecruzamiento de estas variables surgieron 6 segmentos para alumnos nativos. Los entrevistados fueron seleccionados al azar. Las entrevistas en profundidad fueron grabadas para su posterior desgrabación.

La información relevada, tanto de docentes como de alumnos, fue procesada con criterios cualitativos mediante la confección de grillas. Para ello, se realizó inicialmente una codificación abierta según la metodología de Strauss y Corbin para estimular el descubrimiento de categorías, propiedades y dimensiones de análisis. Se implementó, posteriormente, la codificación selectiva en la búsqueda de un proceso de reducción de categorías, facilitando el entrelazamiento de codificación-grillado, análisis de contenido de los discursos e interpretación de la información obtenida.

Hechas las aclaraciones metodológicas, prosigamos al análisis de algunos de los resultados que el proceso de investigación - acabado en el caso de los docentes e incompleto de los alumnos - arrojó.

4. RESULTADOS: REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES Y ALUMNOS NATIVOS ACERCA DE LOS ALUMNOS MIGRANTES EXTERNOS.

La escuela como invención de la modernidad, se consolidó como el principal dispositivo de producción y reproducción de la narrativa moderna. Homogeneizar a la población para conformar “ciudadanos” implicó, entre otras cosas, definir los criterios de clasificación de lo “normal” y lo “patológico”; de aquellos que constituyen el “nosotros” y los “otros”. Si bien fueron cambiando los sujetos implicados, este esquema de representación aún nos permite pensar las representaciones sociales presentes en los actores que componen la escena escolar sobre los alumnos extranjeros.

Respecto a la función de la escuela en la historia de nuestro país y sus modificaciones en el nuevo contexto económico-social y cultural, hemos visto que *la diferencia*, en un ámbito como el escolar, aparece como un “obstáculo” a vencer donde conviven elementos “asimilacionistas” con una retórica multicultural y de respeto por las diversidades que se presenta como “poco realista”, para quienes detentan la autoridad pedagógica, es decir los maestros:

“Pero a vos en tu programa te dicen cultura, diversidad cultural, entonces uno tiene que estar diciéndoles, que ¡bueno! Traigan mitos y costumbres y leyendas de sus países entonces, ahí vienen todas las leyendas y se van viendo al gauchito Gil, la diferencia de la pachamama y de la peruana y la boliviana, cada uno aporta, por eso digo a nosotros nos baja eso. (...) No creo que tengamos que nosotros poner la solución porque, como sistema, ya les estamos abriendo las puertas para que ellos estudien y todo, y comparto con ella que ellos son los que se tiene que integrar, no creo que nosotros tengamos que cambiar ni poner las dos banderas en la escuela, por ejemplo.”(Docente de escuela secundaria pública)

En la relación que los docentes entrevistados entablan con sus alumnos, el etiquetamiento de los segundos por parte de los primeros, es constante. Tienden a tomar en cuenta los logros académicos pero también los de personalidad. La imagen del alumno ideal, que puede rastrearse en los dichos de los docentes, es el del alumno trabajador, expresivo, ágil en comprensión de consignas y que obtiene buenos resultados académicos pero también respetuoso de la autoridad del docente. Si bien algunos alumnos extranjeros reúnen éstas

características los maestros tienden a manifestar los problemas de aprendizaje de los alumnos migrantes.

La incapacidad para “llegar a esos chicos” que los docentes plantean, se entremezclan con las manifestaciones de la necesidad de ejercer su autoridad pedagógica. Este concepto de autoridad pedagógica, se entiende sólo en relación con el de acción pedagógica de Bourdieu (1981:45) y que establece que *“Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.”* La escuela y la educación¹ suponen la transmisión de ciertos conocimientos considerados como dignos de ser reproducidos. La presencia de los alumnos inmigrantes en el aula, con sus idiomas, costumbres, historia, su “acentito” pone en evidencia la arbitrariedad² de la selección de significados, valores, conocimientos que el currículo escolar, a través de sus docentes, pretende transmitir a su alumnado. Todo aquello que se aleje de esos “contenidos legítimos”, todo aquello que sea *diferente*, requerirá de una sanción para restaurar el reconocimiento de su hegemonía y la naturalización de relaciones que se presentan como que *“siempre fueron así”* cuando en realidad se arraigan en una construcción histórica acerca de cuáles son los significados que la escuela debe transmitir.

“Sacarle el acentito que pueda tener...” (Docente, escuela primaria pública, relatando los mayores obstáculos que presentan los chicos extranjeros en el aula)

“Yo te puedo decir por los chicos que he tenido yo, da la casualidad que justamente los chicos que son hijos de inmigrantes o inmigrantes ellos son de nivel intelectual más bajo que el resto” (Docente, Primaria privada laica)

- *“Lentos en comprensión.*

- *Están en segundo plano, están como atrás de las respuestas de los argentinos, digamos.” (Docente, escuela primaria pública.)*

La etiqueta “lentos en comprensión” actúa como “profecía de autorrealización”. El tratamiento de estos alumnos por parte de sus profesores y maestros como “desviados”, hace que el niño disminuya su participación social y se aislé cumpliendo el mandato social,

¹ Entendida como “ (...) la imposición y la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación” (BOURDIEU, 1998:46)

² La arbitrariedad a la que nos referimos aquí alude al concepto de violencia simbólica que Bourdieu desarrolla en múltiples trabajos, y que supone que *“...la selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esa cultura no pueden deducirse de un principio universal físico o biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relaciones interna a la “naturaleza de las cosas” o a una naturaleza humana.”*(BOURDIEU, 1998:48)

desvalorizándose a sí mismo y a su cultura de origen, la cual al ser vista como negativa por su entorno social se resignifica de la misma manera. Este etiquetamiento no sólo está presente en las representaciones de los docentes sino también en las de los alumnos nativos entrevistados. Cuando interrogamos sobre el futuro que imaginan para sus compañeros migrantes se pudo visualizar una simetría con las expectativas de los docentes acerca de sus alumnos migrantes. Proyectar el futuro de los compañeros migrantes, seguido de la proyección de su propio futuro, pone al descubierto el lugar que le adjudica el nativo al “otro-migrante” en el espacio social. Es decir, este interrogante permitió visualizar la distancia que se construye en el imaginario social entre las trayectorias futuras de ambos; posicionando en una situación ventajosa – en términos materiales y simbólicos – a los primeros frente a los segundos.

Específicamente, exceptuando a los asiáticos, que aparecen como dueños de supermercados o con trabajos relacionados con la tecnología³, cuando se refieren a los migrantes sudamericanos, tales como paraguayos, bolivianos y peruanos, los mismos aparecen asociados a ocupaciones de menor calificación:

“Vendedor de algo, no sé. Yo lo veo así, no sé. De ropa. Me lo imagino en una feria, tipo en la calle” (Mujer, 12 años); “Como si fuera, como te puedo decir, algún trabajo, vender ropa, algo de eso. Como si no fuera un trabajo que se estudia” (Mujer, 13 años); “Constructor. Vendedor ambulante.” (Mujer, 14 años); “Si viene a la Argentina, casi siempre son obreros, o trabajos explotadores” (Varón, 15 años); “Un paraguayo yo creo que sería más como un empleado, es como que trabajaría en algún bar, o cosas así.” (Mujer, 17 años), “...trabajaría de otra cosa que no le gustara, no tendría otro estudio que no sea la secundaria o primaria.” (Mujer, 18 años).

En contraposición evidenciamos las altas expectativas acerca de su propio futuro, anunciando ocupaciones profesionales de alta calificación y prestigio social:

“Ingeniero y tal vez...Sí, ingeniero o médico. No, médico no. Ingeniería o arquitectura o ingeniería industrial.” (Varón, 16 años); “A mi me gustaría trabajar en una empresa, en ese ámbito me gusta...hacer lo que me gusta en una empresa “importante”, con gente que hable...no sé... inglés, ¡me encanta ese idioma! (Mujer, 17 años); “Sería: ingeniero,

³ Al respecto, los alumnos entrevistados manifiestan lo siguiente respecto a los asiáticos y sus futuros profesionales: *“Yo digo que podría ser, no sé...algo de la tecnología.” (Varón, 15 años); “Un inventor de nuevas tecnologías o puede ser buscar algo de Microsoft, que tenga una empresa de tecnología.” (Varón, 12); “Y lo que hacen todos casi, supermercados, trabajan en supermercados es lo que siempre veo, digamos que trabajan en supermercados” (Mujer, 13 años); “Y... yo los veo más en un supermercado o en una oficina en alguna empresa.” (Mujer, 17 años).*

arquitecto, mecatrónica o dibujante.” (Varón, 12 años); “Yo quiero ser obstetra.” (Mujer, 14 años); “Médica forense” (Mujer, 17 años).

Los prejuicios, imágenes estereotipadas, preconceptos que formen parte de la discursividad del docente, pueden alcanzar especial relevancia hasta el punto de convertirse en profecías autocumplidas. En otras palabras, cuando el que predice un futuro comportamiento, por ejemplo la falla en un examen, ejerce autoridad sobre el que llevará a cabo la acción, se incrementan las posibilidades de que ocurra de hecho. *“El maestro será “cómplice” objetivo, es decir no necesariamente consciente, del resultado esperado.”* (TENTI FANFANI, 1997:45). En este sentido, si bien la figura docente - por la posición de poder que ocupa dentro del espacio áulico - implica una mayor incidencia en la construcción de expectativas y en la posible trayectoria educativa del alumnado migrante también la percepción que tienen los compañeros nativos colaboran y refuerza la construcción identitaria del extranjero.

El hecho del cambio de nombre de los niños de origen oriental, argumentando la supuesta dificultad de pronunciación, es sólo una de las muestras evidentes de la inferiorización del “otro” extranjero que se llevan a cabo en los procesos de “asimilación” o “integración” (utilizando esos conceptos repetidos en varias ocasiones por los docentes que participaron en los grupos focales). La sustitución del nombre de los alumnos de origen oriental por un nombre autóctono es una acción de poder a partir de la cual los alumnos migrantes son objeto de un proceso discriminatorio, siéndoles negada su identidad; hecho que se agrava al aparecer justificado y naturalizado por los docentes para evitar “complicaciones”. De esta manera, se remarca la inferioridad de la cultura de ese “otro”:

“Lo único que en el colegio, el chico es coreano, cuando vos le preguntás el nombre y te lo dice, que es impronunciable, los chicos te dicen “profesora dígame el chino” pero el mismo se ríe, y el mismo te dice “dígame chino” porque el nombre es impronunciable. Pero obviamente uno después busca una manera de castellanizarlo.

-Lo que siempre nos piden es que tengamos mayor dedicación con los alumnos y en el caso nuestro les ponemos un nombre. Que ellos elijan un nombre y se lo ponen, e incluso lo anotamos en la lista para que nadie tenga problema de decir Cecilia, Guillermo,

-Ah!! (Varios)

-Hay unos chinos, hay una que llegó ahora, hace cuatro o cinco meses y le pusimos Ceci, a ella le gustó Ceci.

-Ah! ¡Mirá, le cambian el nombre!

-Sino no lo puedes pronunciar entonces es Ceci, Carlitos y está igual que todos". (Docente, escuela secundaria privada laica)

Asimismo, la negación de la identidad de los chicos de origen asiático se refuerza con el desconocimiento por parte de los docentes del lugar específico de proveniencia de estos alumnos.

"... tengo 4 o 5 coreanos o japoneses, no sé qué son, la verdad, son todos estos apellidos orientales..." (Docente secundaria pública)

La experiencia vivida, que constituye a los alumnos en sujetos con una historia singular que los identifica, queda subsumida e invisibilizada tras los rasgos fenotípicos característicos de la población asiática. Este desinterés e ignorancia, pone de manifiesto un proceso de negación de la particularidad del sujeto; en otras palabras, se despoja al sujeto de su experiencia pasada constitutiva de su experiencia presente. En el caso de los alumnos nativos, por ejemplo, frente a la pregunta de si los chicos argentinos deberían aprender la historia del país de sus compañeros migrantes se pone en evidencia la idea subyacente de asimilación, que expresaría el requerimiento de despojo de todo aquello que remita a su pasado previo a la migración, que en el caso de los docentes aparece además discursivamente vinculado a la necesidad de fortalecer "nuestra identidad". De este modo, en el espacio escolar, la identidad del sujeto migrante se diluye. A partir de este proceso el migrante es un sujeto sin historia:

"Por lo mismo, digamos, si ya estas acá tenés que hacer lo que los de acá hacen, las fechas patrias tenés que cumplirlas" (Mujer, 13 años.)

"Se lo debería tratar normal pero haciéndoles saber que es del extranjero." (Varón, 16 años)

"Yo tengo una compañera paraguaya. Me llevo muy bien con ella porque coincido en muchas cosas, con ella puedo hablar [...] ella piensa como yo, ella respeta mi país, ella se pudo amoldar a cómo somos nosotros y no excluirse." (Mujer, 17 años)

"No estoy de acuerdo en esto de perder nuestra identidad, porque si ellos la tienen tan marcada, acá esta la nuestra y está bastante perdida lo que es himno, el escudo, la escarapela, digamos, que aquello que, por lo menos, a mí me enseñaron como re valioso, por ejemplo, llevar la bandera, una cosa así, acá esta todo como un poco perdido y si encima le agregamos bueno por el otro, yo creo que tendríamos que si respetarles su costumbre, pero acá estamos nosotros ¿no?" (Docente escuela secundaria privada)

5. VULNERABILIDAD SOCIAL Y MULTICULTURALISMO EN EL ESPACIO ESCOLAR

Con una retórica que busca integrar, se fortalece una tendencia a aislar del grupo al alumno migrante “etiquetado” por su calidad de “desviado” de la norma. La reacción a ese etiquetamiento genera, en muchos casos, el establecimiento de “fronteras” físicas y simbólicas entre migrantes y nativos. En suma, las alternativas que le quedan al “desviado” parecieran ser las del aislamiento o la “integración”, y esta última, supone la aceptación de las normas locales, el abandono de su nombre, de sus costumbres, de su idioma etc.: Es importante destacar dentro de este esquema la función “integradora” del prejuicio en la cotidianidad escolar. El prejuicio sirve para mantener la cohesión de la identidad “nosotros”, ante los sujetos objeto de la discriminación.

Por otro lado, es necesario contextualizar las situaciones de estigmatización, discriminación y xenofobia que se dan en los establecimientos escolares. Es preciso no pensar la escuela sólo como un ámbito local, espacial y cerrado donde se enseña y se aprende de manera aséptica y neutralmente valorativa. Tanto docentes como los alumnos poseen un “habitus” - para usar el concepto de Bourdieu - que como “estructura estructurante” conforman al sujeto y a las relaciones que éste establece, así como también a las instituciones de la que forma parte. En palabras de Sinisi es pertinente tener en claro que la escuela “... *es un campo de interrelaciones múltiples, de negociaciones, de mediaciones y relaciones de poder que la interconectan con la sociedad global, de la cual forma parte*” (SINISI, 1999: s/p); por ende, las “inseguridades” de los nativos entrarán en juego a la hora de interactuar con los alumnos extranjeros, sus padres y de construir sus representaciones acerca de los mismos. De lo que se trata es de reafirmar un “nosotros” por medio de la construcción de una “etnicidad ficticia”, en los términos de Balibar (2005), jerarquizando determinadas referencias comunitarias, erigiéndose fronteras también ficticias, en el afán por reducir la complejidad y multiplicidad de riesgos propios de épocas cada vez más generadoras de exclusión. En este sentido, los tiempos actuales son definidos por numerosos autores como de fragmentación, incertidumbre y carentes de certezas, en contraposición a décadas anteriores donde la seguridad parecía mayor, los puestos laborales eran estables, las instituciones parecían basarse en principios sólidos, etc. El debilitamiento de lo antes dado por seguro genera un sentimiento

de crisis de sentido del cual la escuela, como institución fundamental en la generación y divulgación de valores, no puede escapar.

Estos procesos de fragmentación cultural y segmentación social, que fueron conformando un nuevo escenario para la escuela actual, se ven acompañados por discursos que plantean diversas formas de concebir la diferencia. En esta dirección, el multiculturalismo se impone hegemónicamente como modo de pensar y experimentar la diferencia. Pero, tal como denuncia Díaz Polanco (2006:174) “... en tanto ideología del momento diferencial del capital globalizado, el multiculturalismo exalta la diferencia como cuestión “cultural” mientras disuelve la desigualdad y las jerarquías que las mismas identidades diferenciadas contienen y que pugnan por expresar y superar”. En definitiva, el multiculturalismo como parte del proyecto liberal, invisibiliza la conflictividad de las relaciones interculturales - como relaciones atravesadas por los procesos de poder y dominación de la estructura social -; por tanto, la diferencia queda reducida a la “diversidad cultural”. Y en este plantear la diferencia como diversidad se “... retrata una estrategia conservadora que contiene, oscurece, el significado político de las diferencias culturales” (SKLIAR, 2000:37). La escisión de la “diversidad” de las condiciones materiales que la hacen posible, postula a la “diversidad” como una pluralidad de identidades culturales esenciales constitutivas de la condición humana, y no como parte de un modo arbitrario de enunciar la diferencia asociado a un determinado modelo de dominación (SCOTT, 1995 citado en SKLIAR, 2000).

6. CONCLUSIONES

Ante lo expuesto, nos preguntamos: “¿Es posible una educación para la integración?”. Actualmente, es difícil negar que la problemática intercultural ha adquirido protagonismo en el debate educativo actual; sin embargo, la hegemonía de una visión multicultural que esencializa las identidades, no permite la construcción de un diálogo plural - en este caso, entre nativos y extranjeros - que rompa con la impronta asimilacionista que históricamente caracterizó a la escuela moderna. Asimismo, las manifestaciones discursivas tanto de los docentes como de los alumnos nativos, permiten evidenciar la conflictividad presente en las relaciones interculturales que existen en la escuela y que, a su vez, expresan un conflicto que la atraviesa y trasciende. En este sentido, las posibilidades de una educación

para la integración dependerán de cambios en las condiciones materiales y simbólicas en las cuales se desarrollan las relaciones interculturales entre nativos y migrantes, no sólo al interior de los establecimientos educativos, sino también en los diversos y restantes espacios sociales.

REFERENCIAS

ARCHENTI, N.; MARRADI, A.; y PIOVANI, I. **Metodología de las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: EMECE, 2007.

BABILAR, E. Las identidades ambiguas y ¿Qué es una frontera? En: BABILAR, E. **Violencias, identidades y civilidad**. Barcelona: Ediciones Gedisa, 2005.

BAUMAN, Z. **Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil**. Madrid: Siglo XXI, 2003.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. **La reproducción**. Barcelona: Laila, 1998.

COHEN, N. **Puertas Adentro: la inmigración discriminada, ayer y hoy**, Documento de Trabajo N° 36 – I.I.G.G, Fac. Cs. Soc. UBA, Buenos Aires, Mayo 2004.

_____. “No sólo es cuestión de migrantes: migraciones externas y exclusión social”. En: GOINHEIX, S. (comp.) **Conflictos y expresiones de la desigualdad y la exclusión en América Latina**. Buenos Aires: Editorial El Aleph, 1998.

DÍAZ POLANCO, H. **Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia**. México: Siglo XXI, 2006.

DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (s/f). **La diversidad bajo sospecha**. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Disponible en: <http://www.pedagogia.netfirms.com/cuaderno/>

DUSCHATZKY, S. “De la diversidad de la escuela a la escuela de la diversidad”. En: **Revista Propuesta educativa**, N° 15. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativa, 1996.

Feldfeber, M (1996) “*La políticas de formación docente en los orígenes del sistema educativo*”. Buenos. Aires: Mimeo.

IBÁÑEZ, J. El grupo de discusión: técnica y crítica. En: _____. **Más allá de la sociología**. España: Siglo XXI, 1992.

JODELET, D. “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En: MOSCOVICI, S. **Pensamiento y vida social**. Psicología social y problemas sociales, Psicología Social II, Cognición y Desarrollo Humano. Paidós, 1986.

MÁRMORA, L. **Las políticas de migraciones internacionales**. Buenos Aires: Paidós-OIM, 2002.

OZSLAK, O. “Reflexiones sobre la formación del Estado y la construcción de la sociedad argentina”. En: **Desarrollo Económico: Revista de Ciencias Sociales**, N° 84, Vol. 21, IDES, Bs. As., Ene – Mar, 1982: 531 a 548, 1982.

PUCCIARELLI, A. “¿Crisis o decadencia? Hipótesis sobre el significado histórico de algunas transformaciones recientes de la sociedad argentina”. En: **Estudios Sociológicos del Colegio de México**, vol. XVII, núm. 49, enero-abril, 1999.

SAGASTIZABAL, M. “Diversidad cultural y educación”. En: SAGASTIZABAL, M. (dir.) **Diversidad cultural y fracaso escolar, Educación intercultural: de la teoría a la práctica**. Noveduc, 2000.

SINISI, L. “La relación “nosotros-otros” en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización”. En: NEUFELD, M. y THISTED, J. (comps.) **De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela**. Argentina: Eudeba, 2000.

SKLIAR, C. “La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad”. En: **Revista Propuesta educativa**, N° 22. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativa, 2000.

TENTI FANFANI, E. “Representaciones escolares de los alumnos.” En: **Revista Argentina de Educación**, Año V. 9 de diciembre, 1997.

TERRÉN, E. **Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social**. Madrid: Catarata, 2004

TIRAMONTI, G. **La escuela, de la modernidad a la globalización**, UNLP, 2003.

_____. “En búsqueda del orden perdido”. En: **Revista Propuesta educativa**, N° 26. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativa, 2003.

_____. “Estado, Educación, y sociedad civil: una relación cambiante”. En: TENTI FANFANI, E. (comp.) **La educación media en la Argentina**, IPE/OSDE, 2003.

ANAHI GONZÁLEZ

Licenciada en Sociología, IIGG-FCS-UBA/ CONICET.

E-mail: anahigonzalez@gmail.com

GABRIELA PLOTNIK

Licenciada en Sociología, IIGG-FCS-UBA/ FLACSO.

E-mail: gabrielaplotnik@yahoo.com.ar