

El “otro” boliviano y el “otro” argentino-cordobés en una escuela secundaria en el cinturón verde de la Ciudad de Córdoba

I.- INTRODUCCIÓN

Por la presente ponencia me propongo comunicar algunas aproximaciones acerca de los intentos de inclusión social a alumnos bolivianos¹ que realiza una escuela secundaria y como las acciones en tal sentido, devinieron en fronteras identitarias.

La escuela, localizada en El Gateado -paraje aledaño, por el noreste, a la Ciudad de Córdoba; se trata de una zona rural peri urbana, que integra nuestro cinturón verde-; asisten jóvenes hijos de medieros -bolivianos e hijos de bolivianos- y jóvenes argentinos -hijos de pequeños agricultores- y jóvenes pobres estructurales de barrios aledaños.

En el equipo docente, la idea de inclusión social aparece como idea fuerza que se plasma en dos banderas que flamean al unísono: una argentina, la otra boliviana; en los recreos, los jóvenes de cada grupo-nación se congregan alrededor del mástil que sostiene su bandera. Los alumnos aducen razones idiosincrásicas.

La cuestión de la inclusión es un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales nos expresa Popkewitz (1991, p.4); en nuestro caso, nuestra historia, al pobre estructural (CLACSO, 2009) y más recientemente al inmigrante latinoamericano (Grimson, 2006, Doménech, 2008).

La inclusión supone la integración en un “nosotros” determinado –nos dice Dussel (2004), en este caso, los alumnos de la única escuela secundaria de en El Gateado. Ahora bien, a lo largo del presente trabajo se podrá ver cómo a pesar de las acciones que la escuela realiza en tal sentido, como efecto paradójico aparece el “nosotros” como nosotros los bolivianos y nosotros los cordobeses; es que ese “nosotros” -agrega Dussel (Ib.)- siempre implica un “ellos” que puede ser pensado como complementario o como amenazante, o aún ser invisible para la mayoría de la gente. Es decir, la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad.

La inclusión socioeducativa, -y su relación dialéctica con el aprendizaje- se ha conformado en el Leitmotiv del nuestro equipo de investigación –dirigido por la Prof Cecilia Ziperovich, desempañándome yo como docente investigadora-; El proyecto aún en curso, refiere a “La interiorización en los aprendizajes, una dimensión en la construcción de la inclusividad social”, localizado en SECyT- CIFYH- Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Desde la misma preocupación y posicionamiento abordé el Seminario taller La escuela en contextos de pobreza urbana, -escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba- durante los años 2012 a 2014.. En el mismo, la preocupación era la escuela

pública, ámbito de la diversidad, de *encuentro/desencuentro* entre pobres, nuevos pobres y nuevos inmigrantes; en tal contexto, la escuela urbano marginal se nos aparece como espacio multicultural atravesado por la pobreza y la desigualdad social.

El seminario taller preveía la realización de un *trabajo exploratorio* que posibilite a los alumnos sumergirse en nuestra pobreza estructural, como vía para la comprensión desde un enfoque relacional, del *otro-alumno*, pobre con distinto capital cultural (Bourdieu, 1995). Durante el segundo cuatrimestre del año 2012, nuestro foco de análisis refirió a nuestros pobres estructurales y los inmigrantes de países limítrofes. La escuela secundaria de El Gateado motivó a nuestros alumnos por la heterogénea población estudiantil y por los intentos de inclusión escolar a jóvenes bolivianosⁱⁱ, que muestra el equipo docente.

Así, a partir de las observaciones de los alumnos, surgió el caso, al que llamamos *integración paradójica*, el cual nos permite conocer: las respuestas del equipo docente al multiculturalismo, por una parte, y por otra, intentar develar la incógnita acerca de cómo los inmigrantes de Bolivia procesan sus identidades en el marco de esta “sociedad receptora”.

Todo lo cual se abordó a partir de las representaciones y prácticas sociales de dos grupos de estudiantes, bolivianos -e hijos de bolivianos- y argentinos.

II.- REFERENTES CONCEPTUALES

II.1.- Acerca de cultura, identidad, alteridad e interculturalidad.

Debates en torno a la “fabricación” de diferencias y la construcción de alteridades. En tal sentido, me posiciono en la idea de que “en todo grupo humano existen múltiples desigualdades, diferencias y conflictos (...) que dan lugar a su vez a una gran diversidad de interpretaciones; que los grupos tienen historia y sus símbolos, valores y prácticas son reinventados en función de contextos relacionales y disputas políticas diversas” (Grimson, 2011, p. 61).

El concepto de cultura refiere a “lengua, creencias religiosas, valores sociales y políticos de un pueblo, así como a concepciones de lo que está bien y de lo que está mal, de lo apropiado y de lo inapropiado y a las instituciones objetivas y a las pautas de comportamiento que reflejan esos elementos objetivos” (ídem., p. 76), ello, sin dejar de incluir en el análisis el concepto de poder, de lucha, de cambio.

Por otra parte, su recuperación -así como había sucedido con el concepto de raza- permite explicar la diversidad humana hasta llegar a un fundamentalismo cultural -esta vez- (Stolcke, 1995), que se cristaliza en la obra de Huntington (2004) que al decir de Grimson “se manifiesta cada vez más como una forma contemporánea de discriminación” (p. 70).

Por ello, el alerta en la empiria para no caer en una “fabricación” de diferencias, ya que “la diferencia cultural puede utilizarse tanto para intentar subordinar y dominar a los grupos subalternos como para reivindicar los derechos colectivos de esos grupos”; (...) “en las luchas por establecer el valor ético político de la diversidad, los distintos sectores pueden tender a

enfatar sus diferencias (supuestas o no) de manera creciente perdiendo de vista la importancia de las luchas por la igualdad y la justicia” (íd., pp. 77-8).

No obstante, “la diversidad existe, (...) es histórica y política, situada, conflictiva y procesual” (...) “parece tener las dos caras de Jano, es simultáneamente requisito para la democracia y la pluralidad y recurso político con signos ambiguos” (íd., pp. 87-8).

II.2.- De la diversidad en la escuela:

La pedagogía crítica; de ella, el multiculturalismo crítico y de resistencia (Mc Laren, 1997) el cual nos apela a pensar a la cultura como conflictiva y a la diferencia/diversidad como producto de la historia, el poder y la ideología. Esta vertiente de la pedagogía crítica es recuperada en nuestro medio por Sinisi (1999).

II.3.- Acerca de representación social

Se trata de un conocimiento de sentido común, socialmente elaborado y compartido, que presenta un carácter práctico en la vida cotidiana, desde el cual asignamos un lugar al otro en la sociedad. Su creador, Serge Moscovici, lo define como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (1979, pp. 17-18). Acorde a lo cual, los usos de la diversidad cultural articulan representaciones y prácticas acerca del *otro*, que generalmente hacen referencia a visiones estereotipadas, estigmatizantes o ponderativas de los otros.

Por otra parte, la representación no es una mera reproducción de una realidad sino que está a su vez dándole entidad. Cuando alguien tiene una representación de un “bolita” (denominación peyorativa de los bolivianos) “produce un *bolita*” que a su vez debe responder a esa imagen a la manera de una profecía autorrealizada. No sólo representa sino que produce lo que espera. (Neufeld y Thisted, 2001)

III.- ASPECTOS METODOLÓGICOS

El *trabajo exploratorio* fue abordado desde la etnografía crítica de la educación, desde la cual Rockwell (1989) nos recomienda abordar el fenómeno estudiado como parte de una totalidad y contemplar la información del campo como relativa a otros contextos sociales que inciden en él y lo explican. En la misma línea de pensamiento, Achilli (2009) propone dialectizar permanentemente los referentes teóricos con la información empírica.

El trabajo de campo, fue realizado por los alumnos; La permanencia en terreno fue de cuatro meses; contando, de parte del equipo docente, con un tutelaje semanal desde el cual se ofrecían nuevos interrogantes y se replanteaban búsquedas.

Así, lo que aquí se ofrece, son sólo categorías empíricas; no era nuestro objetivo arribar a categorías conceptuales. Se trataba de ofrecer a los alumnos la posibilidad de conocer nuestra realidad educativa en los sectores menos favorecidos, de conocer para comprender y así, en términos de Meirieu (1998, p. 81) “hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo”.

Las estrategias metodológicas fueron:

- Para la recolección de la información: entrevistas semiestructuradas y registro etnográfico;
- Para el análisis y reconstrucción de la realidad: búsqueda de recurrencias y triangulación de la información de campo.

IV.- ACERCA DE LA VISIBILIZACIÓN DEL INMIGRANTE BOLIVIANO EN NUESTRO PAÍS

“El proceso de migración limítrofe a la Argentina tiene una larga historia. Sin embargo, ha adquirido mayor visibilidad social en los últimos años (...) por el desplazamiento de los migrantes desde zonas fronterizas a las grandes ciudades” (Grimson, 2005, p.10); lo fundamenta en *Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina* cuando refiere al segundo cambio sociodemográfico “es que los migrantes estaban históricamente asentados en zonas de frontera, territorios marginales del país. En las últimas décadas han tendido a desplazarse hacia los centros urbanos más importantes. Así, hacia los años ochenta y noventa el área de Buenos Aires concentraba la mayor proporción de inmigrantes limítrofes.” (Grimson, 2006, p. 5); en la misma obra, el autor, nos aclara que “los llamados inmigrantes limítrofes, que desde el siglo XIX constituyen alrededor del 2,5% de la población argentina, no eran socialmente considerados como tales en ese contexto. Más bien y especialmente paraguayos y bolivianos eran incorporados al conjunto de cabecitas negras” (id., p. 2).

V.- EL CONCEPTO DE FRONTERA EN LA NOCIÓN DE CULTURA

Frontera -concepto impreciso para el análisis cultural- refiere simultáneamente a procesos y categorías muy distintos, nos dice Grimson (2011, p. 121). Es que “la noción de cultura de la antropología fue creadora de fronteras” (id., p. 128) concepto que en páginas anteriores ha fundamentado: “Así, la noción de cultura pretendía dar respuesta y ofrecer un abordaje para entender la unidad y la diversidad del género humano. Si la cultura es aquello que establecía la distinción universal de los seres humanos con respecto a la naturaleza, era a su vez, la base de las diferencias” (id., p. 57).

Este trabajo intenta abordar “las fronteras de las identificaciones” a las que Grimson describe como “categorías de adscripción de personas o grupos” (id., p. 122); en la medida que los jóvenes entrevistados se autodefinen desde un *nosotros*, más allá de su pertenencia a una cultura determinada -bolivianos unos, cordobeses los otros-.

Asimismo, el caso referido muestra las fronteras simbólicas que forjan estudiantes secundarios hijos de bolivianos e hijos de argentinos. La frontera simbólica reordena las condiciones de la

vida para dictar cómo se vive el tiempo, el espacio, los comportamientos, los deseos, lo temido y lo querido (Rizo García y Romeo Aldaya, 2006) y pone el acento en las representaciones, los sentidos de la vida, del mundo, del nosotros y los otros.

Así, a través del análisis del discurso de los jóvenes entrevistados intento llegar a las *fronteras de significados*, “se trata del límite que separa o contacta dos campos de interlocución nacionales (...). Se trata de una frontera entre significados y entre regímenes de articulación de significados.” (Grimson, p. 125)

VI. - LOS DESCUBRIMIENTOS.

- **Multiculturalismo en una escuela secundaria, en una zona rural al norte de la Ciudad de Córdoba.**

A pesar de “la ausencia de propuestas del estado argentino para la integración de los inmigrantes contemporáneos” (Grimson, 2005, p 1); El equipo docente muestra disposición para enseñar a los hijos del pobre rural latinoamericano, tanto a cordobeses hijos de pequeños propietarios rurales como a los hijos de medieros bolivianos.

La idea de inclusión social aparece como idea fuerza que se objetiva en dos banderas que flamean al unísono. En las entrevistas al director y docentes, no se observó discursos descalificantes hacia los alumnos bolivianos de la índole a que refiere Grimson (2005, p. 11).

“En las escuelas públicas de Buenos Aires, por ejemplo, los docentes construyen estereotipos y estigmas en función de la procedencia étnica, nacional o de clase de los niños/alumnos. Los niños bolivianos o hijos de bolivianos son categorizados a la vez como ‘lentos, perezosos, callados’ y positivamente como ‘humildes, respetuosos, tranquilos’. Así, los maestros de una escuela dicen que estos chicos ‘todavía están bajando del cerro, cuando están en 5to. grado recién llegan’, resumiendo así un estereotipo cultural, un supuesto determinismo ambiental, la capacidad intelectual y la conducta esperable del grupo. Todo lo cual, en el contexto escolar, puede ser comprendido como ‘biografía social e intelectual anticipada’ y como ‘profecía autocumplida” (Sinisi, 1998).

Expresiones de la misma índole he recogido de los docentes, en una secundaria urbano marginal de la ciudad de Córdoba (Sappia, 2011); el sujeto de la educación no era el inmigrante sino el pobre estructural.

Volviendo al caso que nos ocupa, la directora expresa la intención de incorporar en el proyecto institucional un eje transversal que proponga actividades interculturales y relata:

“El Día de la Diversidad, (...), hemos expuesto la bandera boliviana y en el patio existen dos mástiles donde se enarbolan ambas banderas argentina y boliviana. También recuerdo que el

año pasado para esa misma fecha se invitó a la comunidad boliviana, que vinieron y fueron parte del acto; incluso trajeron sus vestimentas, algunas comidas y una comparsa”.

La breve y acotada observación no nos permitió conocer si el *otro - boliviano* era considerado más allá de la reciente efemérides; con ello quiero decir que desconozco las interacciones en el aula, y en torno al conocimiento.

Tampoco pude conocer si en el acto conmemorativo del Día de la Diversidad, las vestimentas comidas y comparsa se corresponden con “el modo de construcción de una nueva colectividad.” (Grimson, 2005, p. 1) o si esta bolivianidad migrante nos muestra una reproducción de prácticas ancestrales, trayendo a nuestro medio una cultura esencial, si fuera posible. En la misma obra el citado autor expresa: “Las diferentes significaciones otorgadas al acontecimiento festivo por los inmigrantes bolivianos coinciden, en que la recreación de las fiestas es parte de la reconstrucción de una ‘cultura nacional’, de una ‘tradición’ que los agrupa en el contexto migratorio” (p. 4).

Ahora bien, cuando la directora nos habla de actividades interculturales, suponemos que refiere a la acepción que brinda Flecha (1994) cuando define al interculturalismo, como una intervención ante la realidad de la diversidad cultural que privilegia la relación entre culturas; así, una propuesta de educación intercultural aborda la convivencia de personas de diferentes grupos étnicos dentro de una misma escuela.

La característica del trabajo exploratorio, no nos permitió ir más allá, al abordaje curricular, que nos hubiera permitido conocer las acciones que la escuela realiza en pro de la interacción y convivencia entre ambos grupos: jóvenes hijos de pequeños agricultores cordobeses e hijos de medieros bolivianos. Sí, en cambio, de una lectura fenoménica de la realidad observada puedo inferir que se trata de multiculturalismo, sería reconocer la existencia de diferentes culturas dentro de un mismo territorio (id.) -en este caso la escuela-. Se trataría sólo de aceptación del *otro-boliviano* -lo cual no es poco- con el *permiso* de un día, el Día de la Diversidad, en que el nuevo inmigrante puede ser protagonista, abriéndonos al *asombro del otro*, pero sin abrir el camino a un *nosotros*.

- **Dos banderas.**

En el apartado anterior, a la respuesta que ofrece el equipo docente al multiculturalismo. Así, llamó nuestra atención el hecho de observar dos banderas que flamean al unísono.

El registro de observación expresa:

Nuestro primer descubrimiento aludía a la existencia -en el patio de la escuela- de dos mástiles en los que flameaban sendas banderas, una argentina, la otra boliviana.

Y agrega:

En el patio es notable como los alumnos marcan su nacionalidad ubicándose alrededor del mástil de la bandera argentina, los argentinos, y sentadas en el mástil correspondiente a la

bandera de Bolivia, varias señoritas hijas de padres bolivianos; algunas de ellas nacieron en Argentina, otras llegaron a nuestro país siendo muy pequeñas.

(...)

Es muy clara la diferenciación que se observa en el IPETⁱⁱⁱ, donde basta con observar el patio en el recreo, o bien escuchar lo que dice Brenda: “los bolivianos están de un lado y los otros de otro; ellos se comunican más entre ellos”^{iv}

Esta fragmentación al interior del patio de la escuela fue justificada en las entrevistas:

- Por los alumnos bolivianos:

“somos más sencillos”

“somos más callados”

“nosotros nos guardamos todo y no decimos nada, ellos sacan todo; largan todo”

“yo no puedo entenderme con ellos”

“Ellos son más de salir, nosotros no, no me gustan los bailes, no me gusta salir mucho...”

Como puede observarse, los *relatos identitarios* de estos jóvenes bolivianos e hijos de bolivianos hablan de un *nosotros*, que los configura como comunidad y que delimita *fronteras*. Se trata de “relatos de identidad porque forman parte de la construcción de un entramado de referencias comunes que instituye un sentido de nosotros y los otros” (Grimson, 2005 p 2).

- Por los alumnos argentinos:

“Ellos no se adaptan a nosotros; además el cordobés es muy desgraciado cuando hace chistes o pone apodos. Nosotros tratamos de integrarlos pero ellos no se dejan. Tampoco les gusta salir.”

“Ellos son muy cerrados, muy tímidos y no conocemos nada de su cultura, sus costumbres”

Por otra parte, tanto las expresiones de los jóvenes *bolivianos* como las de los jóvenes *argentinos -cordobeses* dan cuenta de identidades construidas a partir de las diferencias. En tal sentido, Dussel (Op. Cit. P. 308) nos dice que “la identidad se constituye de forma paradójica. Todas las identidades se establecen en relación a una serie de diferencias que están socialmente reconocidas. La diferencia provee la medida contra la cual un ser puede afirmar su carácter distintivo y su solidez” y refiere a (Connolly, 1991, p. 64) cuando expresa que “la identidad es vulnerable a la tendencia a convertir la diferencia en una total otredad para poder así asegurar su propia certidumbre”

Por otra parte, cabe destacar, en el discurso de los alumnos cordobeses “ellos no se adaptan”, muestra de cómo se visualizan como sociedad receptora en la que pervive el espíritu de los noventa. Acorda a que “la tendencia de los años noventa mostraba una creciente distancia entre los grupos. Una creciente diferenciación y segregación” (Grimson, 2006, p. 13).

Sin un intento de extrapolación forzada de las observaciones de Grimson (2011, p.126) las expresiones de ambos grupos responden a “una configuración intercultural, una situación que implica el desarrollo de oposiciones, manipulaciones y contrastes identitarios en función de esos vínculos.” Se trata de “lógicas compartidas para distinguirse mutuamente”; no obstante, el mismo autor, páginas adelante, nos alerta: “si la identidad, se lleva en la sangre como marca indeleble en el cuerpo, si no cambia aunque cambien los espacios y las historias, si la frontera persigue a sus sujetos a través de sus diásporas, nos encontramos en la plenitud de otras fronteras naturales.” (ídem, p.130).

Finalmente, así como en la zona fronteriza investigada por Grimson, -Argentina- Brasil- en ambos grupos aparece “la nacionalidad como principal modo de interpelación y autoafiliación” (p. 125).

VII. REFLEXIONES FINALES

Esta experiencia multicultural en la escuela media rural nos mostró que el mástil con su bandera boliviana, incorporados como condición objetiva, no colaboran a la integración escolar. En tal sentido, como pedagoga, apelo al carácter propositivo de esta disciplina, por enfoques que aborden las condiciones subjetivas; así, es de esperar que la escuela secundaria de El Gateado, llegue a un multiculturalismo crítico, en los términos de Mc Laren, que conlleve a pensar a la diferencia y a la diversidad como productos de la historia, el poder y la ideología.

Se trata de permitir un camino de superación de las polarizaciones; de lograr una escuela inclusiva que valore la multiculturalidad, pero que no homogeneice; una escuela que posibilite el conocimiento de un *otro* que nos completa, al que completamos y con el que compartimos proyectos emancipatorios.

Finalmente, “más allá de las localizaciones y situaciones, la posibilidad de una acción social no corporativa radica justamente en la asunción de la contingencia de las identificaciones y las categorías, en el cuestionamiento de los modos de interpelación. A partir de allí es viable producir, en vez de reproducir, la ubicación de los límites y sus sentidos, un momento clave para la constitución de agentes que pretendan sobrepasar las limitaciones de la imaginación contemporánea” (Grimson, 2011, p.134)

ⁱ Diversos estudios antropológicos han mostrado un fenómeno sobre el que no hay registro previo: la categoría de “boliviano” es utilizada comúnmente en varias ciudades del país para designar no sólo a las personas que nacieron en Bolivia, sino también a sus hijos. Sus hijos son legalmente argentinos, pero socialmente bolivianos. (Grimson, 2005, p. 6).

ⁱⁱ Instituto Provincial de Enseñanza Técnica.

ⁱⁱⁱ Acerca del decir de Brenda, coincide con Grimson (2006, p. 6) cuando expresa que “diversos estudios antropológicos han mostrado un fenómeno sobre el que no hay registro previo: la categoría ‘boliviano’ es utilizada comúnmente en varias ciudades del país para designar no sólo a las personas que nacieron en Bolivia, si no también a sus hijos”.

VIII.- BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elena L. (2009). *Escuela: familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Ball, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- Benencia, Roberto. (1997). “De peones a patronos quinteros. Movilidad social de familias bolivianas en la periferia bonaerense”. En: *Estudios Migratorios Latinoamericanos*. V.12, n° 35, CEMLA, Buenos Aires: 63-102.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc. (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.- Caps. 2 y 3.
- CLACSO (2009); Pobreza Un glosario internacional.
- Doménech, Eduardo y Magliano, María José (2008). *Migración e inmigrantes en la Argentina reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión*. Bogotá: CLACSO
- Dussel, Inés; (2004) *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista*. Argentina. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Cuadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122.
- Flecha, R. (1994). “Las nuevas desigualdades educativas”. Barcelona: Congreso Internacional “Nuevas perspectivas críticas en educación”.
- Grimson, Alejandro (2000) “El puente que separó dos orillas. Notas para una crítica del esencialismo de la hermandad”. En: Grimson, Alejandro (comp.) *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*. Buenos Aires: Ciccus-La Crujía.
- Grimson, Alejandro (2005). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- Grimson, Alejandro (2006). “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina”. En: Alejandro Grimson y Elizabeth Jelin (comp.). *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Grimson, Alejandro (2011). “Las culturas son más híbridadas que las identificaciones”. En: *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
 - Huntington, Samuel. (2004). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona, Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- Mc Laren, Peter. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Madrid: Paidós Educador.
- Merieu, Philippe, (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Leartes.
- Moscovici, Serge (1986) *Psicología Social*. Tomo II, Tercera parte. Barcelona: Paidós.
- Neufeld, María y Thisted, Jens (comps.) (2001). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Popkewitz, Th. S (1991) *A Political sociology of educational reform*. New York: Teachers’ College Press,
- Rizo García, Marta y Romeo Aldaya, Vivian (2006). “Hacia una propuesta teórica para el análisis de las fronteras simbólicas en situaciones de comunicación intercultural”. En: *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Año/vol. XII, n° 24.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth. (1989). *La escuela, lugar del trabajo docente; descripciones y debates*. México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rodrigo Alsina, Miquel (1999) *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Sappia, Cristina (2011). *El desencuentro. Representaciones y prácticas docentes en contexto de pobreza urbana*. Saarbücken: Editorial Académica Española.
- Sinisi, Liliana. (1999). “La relación nosotros – otros”. En: Neufeld, María rosa y Jeans Ariel Thisted (compiladores). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad en la escuela* Buenos Aires: Eudeba.

-
- Stolcke, Verena. (1995). La nueva retórica de la exclusión en Europa. Referencia on/line.