

“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

DOSSIER

ANAHÍ GONZÁLEZ

*Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales
 Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y
 Técnicas*

GABRIELA PLOTNIK

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

FECHA DE RECEPCIÓN: 01-08-13

FECHA DE ACEPTACIÓN: 03-09-13

Resumen

El artículo tiene como hipótesis central que los docentes y los miembros del poder judicial construyen representaciones sociales discriminatorias hacia los migrantes internacionales, lo que supone el ejercicio de una violencia simbólica de difícil visibilización, reproduciendo cotidianamente en ambos espacios relaciones de dominación y exclusión.

Se analizan los resultados de catorce grupos focales –de ocho a diez integrantes, cada uno– realizados a docentes de escuelas primarias y secundarias, públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires y cuarenta entrevistas efectuadas a miembros del poder judicial del mismo ámbito socio geográfico en el marco de dos proyectos UBACYT, dirigidos por Néstor Cohen y con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires. Este proyecto aborda la cuestión de la interculturalidad focalizándose en las relaciones conflictivas y de poder que pudiesen implicar.

A modo de estructurar el análisis de los resultados obtenidos, se definieron tres ejes transversales a los dos campos analizados: inferiorización del "otro" migrante, el "otro" migrante como amenaza-enemigo y el "otro" migrante como invasor. En términos analíticos estos ejes se presentan de modo diferenciado aunque se asume que se encuentran vinculados entre sí y, consecuentemente, tienen como efecto el refuerzo de la condición de vulnerabilidad del migrante internacional.

Palabras clave: Relaciones Interculturales - Migrante Internacional - Escuela - Poder Judicial - Violencia simbólica - Discriminación

Abstract

Central hypothesis of the article is that teachers and members of the judiciary construct discriminatory social representations about international migrants, which involve the exercise of symbolic violence, of difficult visibility, developing daily in both spaces relations of domination and exclusion.

We analyze the results of focus groups (of eight to ten members) conducted for teachers in elementary and high schools, public and private in the City of Buenos Aires and the Province of Buenos Aires and forty interviews with members of judiciary of the same geographical scope, in the framework of two projects UBACYT, led by Néstor Cohen and based at the Gino Germani Research Institute of the University of Buenos Aires. This project approaches the question of the interculturality focusing in the conflict relations and the power that they could imply.

In order to structure the analysis of the results obtained, we define three transverse axes to the two fields analyzed: inferiority of the "other" migrant, "other" migrant as threat-enemy and the "other" migrant as invader. In analytical terms these axes appear in a differentiated way though we assumed that they are linked between them and, consistently, they have the effect in order to reinforcing the vulnerability of international migrants.

Keywords: Interculturality - Migrants School - Judiciary - Symbolic Violence –Discrimination

“... El fundamento de la violencia simbólica no reside en las conciencias engañadas que bastaría con iluminar, sino en unas inclinaciones modeladas por las estructuras de dominación que las producen...” (Bourdieu, 2000:58)

Introducción

La problemática de construcción de representaciones sociales negativas sobre los migrantes internacionales no es nueva en nuestro país. Históricamente se ha manifestado en leyes dictadas por distintos gobiernos, en medios de comunicación, en las voces de sujetos pertenecientes a diversas instituciones, en manifestaciones artísticas etc. En pocas palabras, en el proceso de conformación de la identidad nacional argentina se fue configurando un imaginario colectivo acerca de los extranjeros que, en mayor o menor medida, define a este sujeto como un “otro” que no forma parte del “nosotros”; es ajeno, extraño, está por fuera, es decir, se instituye como un “migrante externo” (Grimson, 2006). Recientemente, por ejemplo, las profundas transformaciones estructurales –consolidando un modelo económico, político y social de corte neoliberal- que se desarrollaron en la década del noventa en la Argentina, dieron lugar al resurgimiento de discursos discriminatorios en los cuales los migrantes, especialmente aquellos provenientes de países limítrofes y asiáticos llegados en la segunda mitad del siglo XX se constituyeron en los sujetos víctimas de estas prácticas (Benencia, 2007).

“Resurgimiento” en la medida que se considera que en ese contexto de crisis y, sobre todo, de achicamiento del mercado de trabajo, se reavivaron aquellas representaciones xenófobas que formaron parte de las bases y fundamentos intervinientes en el proceso de construcción del Estado-Nación argentino. De este modo, en una coyuntura de regresión económica y social (Pucciareli, 1999) estas huellas históricas emergieron en el ejercicio de una violencia simbólica hacia el migrante internacional. Aquel “resurgimiento” evidenció la existencia del estado latente de un imaginario social de índole negativo acerca de los extranjeros. Por lo mismo, creemos que esta problemática no ha perdido vigencia, en tanto y en cuanto, las representaciones sociales que hemos elaborado sobre los extranjeros no se

borran ni con leyes (piénsese en actual Ley Migratoria- n° 25871- que, sin duda, es un aporte sustancial en materia de la protección de los Derechos Humanos de los migrantes internacionales, sobre todo si la comparamos con la denominada “Ley Videla”) ni con cambios en la retórica política sobre la diversidad. Sin desdecir que ambas cuestiones significan un avance, no resultan suficientes para generar un cambio sustancial en los modos como los argentinos concebimos a los migrantes y su lugar en esta sociedad.

Algunas aclaraciones teórico-metodológicas

La complejidad de la cuestión y, sobre todo, el proceso de naturalización que la misma supone, nos lleva a analizarla a partir de la categoría “violencia simbólica” que permite evidenciar la sutileza del proceso de dominación involucrada en la relación entre los extranjeros y las sociedades receptoras. Entenderemos a la violencia simbólica como aquella “...violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento (...) Esta relación social extraordinariamente común ofrece una ocasión privilegiada de entender la lógica de la dominación ejercida en nombre de un principio simbólico conocido y admitido tanto por el dominador como por el dominado, un idioma (o una manera de modularlo), un estilo de vida (o una manera de pensar, de hablar o de comportarse) y, más habitualmente, una característica distintiva, emblema o estigma...” (Bourdieu, 2000:12).

Cabe aclarar que no consideramos que un análisis a partir de la categoría de violencia simbólica agote la cuestión a analizar. Dada la amplitud de la problemática, ésta puede y ha sido abordada desde diversas perspectivas. En nuestro análisis lo central es la mirada que el nativo construye acerca del migrante internacional como un “otro negativo”. Este recorte, nos coloca –como investigadores/as- en el reto de construir aquellas representaciones sociales discriminatorias existentes en la sociedad pero que, sin embargo, se configuran en el orden de lo “no decible” en el plano discursivo. El abordaje de este aspecto particular supone desarrollar una estrategia metodológica para captar aquello que “no está bien decir”. Éste consideramos es el desafío así como un aporte original al estudio de la temática de las relaciones interculturales.

El artículo tiene entonces como hipótesis central que los docentes y los miembros del poder judicial construyen representaciones sociales discriminatorias hacia los migrantes internacionales que suponen el ejercicio de una violencia simbólica de difícil visibilización, reproduciendo cotidianamente en ambos espacios relaciones de dominación y exclusión. e trabajó con catorce grupos focales –de ocho a 10 integrantes cada uno- realizados a docentes de escuelas primarias y secundarias, públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires¹ y cuarenta entrevistas semiestructuradas realizadas a funcionarios judiciales del mismo ámbito geográfico, en el marco de dos proyectos UBACYT, dirigidos por Néstor Cohen y con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires.

La unidad de análisis de la investigación fueron los nativos pertenecientes a las instituciones referenciadas. El objetivo de la misma fue conocer las representaciones sociales discriminatorias que estos sujetos construyen acerca de los migrantes internacionales. El modo de abordaje supuso el diseño de una estrategia de carácter cualitativa que intentó conocer el decir de los docentes y los miembros del poder judicial. Se optó así por abordar la problemática desde la perspectiva de los miembros de la sociedad receptora que formaban parte de la escuela y del poder judicial.

En suma, este trabajo no tiene como unidad de análisis al migrante, por ello no podemos asegurar cual sería el efecto que en la práctica tendría el ejercicio de la violencia simbólica por parte de los docentes sobre los estudiantes. Sin embargo, lejos estamos del planteo que sostiene una perspectiva que anule toda posibilidad de resignificación por parte del alumnado migrante. Si bien se trata de actores que se encuentran en desventaja en la relación social docente nativo-alumno extranjero, no son sujetos pasivos sometidos mecánicamente al poder simbólico. No se desconoce que los resultados de los procesos pueden dar lugar a un abanico amplio de posibilidades que pueden ir desde la sumisión hasta posiciones de clara resistencia o rechazo. Empero dada la perspectiva metodológica, ya explicitada, no es posible que hagamos conclusiones al respecto. Por igual motivo, no sería acertado hacer apreciaciones sobre las características “reales” de la personalidad, de las capacidades e incapacidades, e identidades del migrante. No podemos analizar estas dimensiones de la cuestión, sin duda interesantes, pero que escapan a los objetivos de la investigación de la que se desprenden los datos aquí analizados.

Tampoco consideramos que no existan momentos o intentos por parte de alguno de los miembros de las instituciones analizadas por “integrar” o valorar la otredad migrante, sin embargo, el objetivo de la investigación ha sido aprehender las manifestaciones discursivas de relaciones interculturales conflictivas. Es por ello que la categoría “violencia simbólica” resulta pertinente, en tanto y en cuanto, refiere a las relaciones de poder que atraviesan a la interculturalidad. Asimismo, el análisis intenta, a través de los discursos de los actores que las forman, identificar qué sucede en estas instituciones, es decir, nos interesaron los procesos de institucionalización de la discriminación (Wieviorka, 2006).

Como se dijo anteriormente, el ejercicio de la violencia simbólica supone el despliegue de un poder que logra imponer significaciones como legítimas. Para ello debe disimular las relaciones de fuerza en que se funda su propio poder simbólico. Sólo así logra imponerse. Ese proceso de invisibilización y naturalización de los “lugares” que los dominantes y los dominados ocupan permite la reproducción de estos espacios y el reforzamiento de las relaciones de dominación. La configuración de este proceso de construcción de relaciones sociales desiguales podemos rastrearlas en la institución Escuela y Poder Judicial. En los apartados siguientes, el objetivo será analizar las modalidades a partir de las cuales se manifiesta la violencia simbólica que ejercen los nativos docentes y miembros del poder judicial hacia los migrantes internacionales que llegaron a la Argentina a partir de la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Con este propósito hemos definidos tres ejes, que se encuentran vinculados entre sí: inferiorización del “otro” migrante, el “otro” migrante como amenaza-enemigo y el “otro” migrante como invasor.

Las páginas que siguen se estructuran del siguiente modo. En primer lugar, se abordan los tres ejes mencionados en relación a la institución escolar, para luego hacer lo propio en relación al poder judicial. Por último, se presentan algunas conclusiones.

Manifestaciones de la violencia simbólica en la institución escolar

El presente apartado se dedicará a analizar cómo las manifestaciones discursivas que refuerzan la reproducción de determinadas estructuras de dominación, se presentan en la institución escolar. Por tanto, veremos a través del discurso de los docentes, cómo en esta institución se producen, reproducen y legitiman estrategias de control social hacia el

migrante que permiten experimentar las relaciones interculturales como interacciones conflictivas que se decodifican en relaciones sociales de desigualdad.

El contexto global plantea nuevos desafíos para la escuela actual. Las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas de las últimas décadas, fueron trastocando algunos de los fundamentos y dinámicas que históricamente formaron parte de la escuela moderna. Entre ellos, se comienza a cuestionar el paradigma normalista, el cual se proponía homogeneizar a la población -arrasando con toda manifestación de la diversidad étnica y cultural presente en la sociedad de fines del siglo XIX/principio del XX- para construir al "ser nacional" considerado un factor esencial para la conformación del Estado nacional, que aún se encontraba en consolidación (Carli, 2005; Puiggrós, 1996; Solari, 2000; Tedesco, 2009).

Los procesos de fragmentación cultural y segmentación social de fines de siglo XX, la consecuente crisis de las identidades tradicionales y el surgimiento de nuevas expresiones identitarias (Sennett, 1998), plantearon un escenario en el que la escuela se hizo eco de nuevas formas de pensar la diversidad (Dubroff, 2001; Jordan Sierra, 2003; Tiramonti, 2003; Terrén, 2004). En esta coyuntura, el "multiculturalismo" se impondrá como el modo hegemónico de pensar la diferencia. En este marco, se establece el surgimiento de ciertos discursos que contienen "aceptación de la diversidad", "tolerancia", "integración multicultural", etc. Sin embargo, tal como indica Díaz Polanco, "...el multiculturalismo es, ni más ni menos, que el enfoque y la 'política de identidad' del neoliberalismo globalizador" (Díaz Polanco, 2006:174).

Desde esta perspectiva, el multiculturalismo opera ideológicamente exaltando las diferencias meramente como un asunto "cultural", mientras que resguarda la invisibilidad de la conflictividad económica que atraviesa a las relaciones interculturales. En otras palabras, este modo de pensar la diversidad resulta en un proceso en el cual "...se despolitiza la economía (con lo que se desvanecen la explotación y todos los efectos a ella asociados) y, en cambio, se politiza la cultura (convirtiendo a la diferencia en la causa de todos los agravios y levantando el reconocimiento como la única clave de su superación)". (Díaz Polanco, 2006:175). Concebir a la escuela como aquel espacio de "encuentro" de la diversidad cultural, donde los postulados del respeto y la tolerancia asumen relevancia,

“...silencia, que bajo el telón de fondo de una supuesta '*igualdad y armonía*' ese '*encuentro*' está signado por la supremacía de un nosotros, blanco y occidental por sobre una alteridad históricamente negada” (Sinisi, 1999:200).

Si bien los cimientos que configuraron a la institución escolar en Argentina se vieron trastocados por las transformaciones y dinámicas globales de las últimas décadas - permitiendo la incorporación de nuevas subjetividades en los actores involucrados-, es a través del análisis de las representaciones sociales de los docentes hacia los alumnos migrantes internacionales, en el que el trabajo se propone visualizar cómo en la escuela actual aún persiste la impronta asimilacionista (Sagastizabal, 2000) y normalista, frente a la diferencia étnica-cultural, que históricamente caracterizó al sistema educativo argentino. Para ello, a continuación analizaremos algunos párrafos representativos del discurso de los docentes respecto a sus alumnos migrantes que intentan evidenciar los modos en que la violencia simbólica se manifiesta.

Inferiorización de los migrantes internacionales

“Un boliviano ocupa un lugar y vos sabés que no va a llegar a nada, lamentablemente, sabés que no va a llegar a nada [...] porque son quedados, no le da” (Docente de nivel primario, Escuela Privada Laica)

“Lentos en comprensión [...] están en segundo plano, están como atrás de las respuestas de los argentinos, digamos. [...] estos chicos, por lo que yo vengo observando, adquieren el conocimiento a través de las actividades manuales [...] más motrices que intelectuales...” (Docente de nivel primario, Establecimiento Público, respecto a alumnos bolivianos)

“Los que vienen de Bolivia, Paraguay y Perú no son...personas con un...alto nivel intelectual”. (Docente nivel Primario, Escuela Privada Laica)

Estos párrafos –entre otros con similares características- son representativos de la mirada inferiorizante que algunos docentes expresaron respecto a sus alumnos, en este caso, peruanos, bolivianos y paraguayos. La caracterización de “lentos”, “más motrices que intelectuales”, “no les da”, “no tiene un alto nivel intelectual”, “quedados”; permite visualizar como éstas manifestaciones discursivas refieren a una posición definida por la “carencia” de alguna capacidad o cualidad que tendrían estos alumnos frente a otros.

Atendiendo al lugar simbólico central que ocupa el docente en el proceso de subjetivación que se desarrolla en la escuela, cabe preguntarse qué efectos puede desencadenar ésta mirada estigmatizante del alumno migrante. En este sentido, considerando las desventajas en términos simbólicos –y muchas veces materiales - que conlleva la experiencia vivida por las personas que migran de su lugar de origen, es probable que la autoridad del docente se vea reforzada para estos alumnos. En otras palabras, en un espacio social donde se es “extranjero”, la percepción que el docente tenga de él puede adquirir significación y jugar un rol esencial en la imagen que éste alumno construya de sí mismo en la escuela. El poder que asume el docente en la relación docente-alumno se refuerza, y está atravesada, por la asimetría que caracteriza a las relaciones interculturales, nativo-extranjero. Ante ésta situación, los prejuicios, preconceptos y estigmas que forman parte del discurso docente cobran relevancia en la medida en que tiene la probabilidad de convertirse en profecías autocumplidas. En otras palabras, los “rótulos” no son palabras vacías sino que están cargados de significación; por tanto, producen efectos en la subjetividad posicionando al sujeto de acuerdo a lo que se espera de él. Además, estas manifestaciones discursivas acerca de la “personalidad” del migrante se encuentran investidas por la fuerza del “consenso práctico y dóxico del sentido común” que no precisa ser afirmado ni pensarse. (Bourdieu, 2000).

Este tipo de caracterizaciones que clasifican a los alumnos en más o menos inteligentes, se fundamenta en la base positivista de la cual fue enriquecida la corriente normalista arraigada en la consolidación del sistema educativo argentino (Carli, 2005). La influencia de la corriente positivista posibilitó la entrada del discurso científico en el ámbito educativo. Desde ésta perspectiva se habilitó la clasificación de alumnos más o menos “inteligentes” fundamentando esta diferenciación en términos biológicos. Sin embargo, siguiendo a Bourdieu, estas formas de entender el rendimiento escolar esconden un “racismo de la inteligencia”. Hacer referencia a que un alumno es más o menos inteligente que otro, sin reconocer la distancia/cercanía que cada uno de ellos tiene respecto a la “cultura legítima” que se transmite en la escuela, por tanto, sin reconocer qué capacidades y/o atributos la escuela mide y define como “inteligencia”, es no visibilizar la violencia simbólica que imparte la escuela como institución que produce una determinada estructura de dominación. Como dice Bourdieu “La clasificación escolar es una clasificación social

eufemizada, por ende naturalizada, convertida en absoluto, una clasificación social que ya ha sufrido una censura, es decir, una alquimia, una trasmutación que tiende a transformar las diferencias de clase [y culturales] en diferencias de “inteligencia”, de “don”, es decir, en diferencias de naturaleza. [...] La clasificación escolar es una discriminación social legitimada que ha sido sancionada por la ciencia” (Bourdieu, 1978: 68).

El “otro” migrante como amenaza

A continuación, se analizarán algunos párrafos que remiten a una idea recurrente que surgió del discurso docente refiriendo a que la sola presencia de diversas manifestaciones étnicas-culturales pondría en peligro la “identidad nacional”.

“Es una utopía pensar que nos vamos a ocupar de los extranjeros si no nos ocupamos de nosotros” (Secundaria pública)

“...si estamos pretendiendo que tenemos que priorizar lo nativo nuestro, siguen viniendo acá culturas extranjeras y no vamos a rescatar jamás las raíces nuestras.” (Primaria pública)

“Aunque hayan venido de chiquitos, su corazón está en la Madre Patria [...] y te muestran en el mapa, porque yo nací y viví acá, y si vas de viaje andá acá...el marketing que hacen... ¿Sabés por qué? Porque no perdieron las raíces de sus costumbres autóctonas y nosotros las perdimos...” (Primaria pública)

Asimismo, bajo la misma idea se propone que el “otro-extranjero” debe adaptarse a “nuestra cultura”.

“...le dije a la mamá que por qué no le hablaba en castellano, le dije ‘por favor, en tu casa tratá de hablarle castellano’ porque ella le seguía hablando guaraní en su casa. Entonces era, pobre nene, un caos. Le dije ‘para que esté un poco mejor’ [...] no me parece que uno también tenga que ser bilingüe.” (Primaria pública)

Este tipo de manifestaciones discursivas pueden ser leídas bajo la matriz fundante de la escuela moderna en la cual se pregonaba la aculturación de toda manifestación etno-cultural que no esté contenida en la cultura escolar legítima y dominante. Desde esta perspectiva, se

trata de huellas que remiten a las posturas asimilacionistas propias de los orígenes del sistema educativo argentino (Neufeld & Thisted, 1999).

Ante la tarea de conformar a los “ciudadanos” de la nación, la escuela se configuró como la principal herramienta de producción y reproducción de aquellos criterios de clasificación que fueron definiendo el “nosotros” frente a los “otros”, en otras palabras -como parte de la construcción del “ideal nacional”- lo “normal” de lo “patológico”. En esta dirección, si bien los sujetos implicados en esta relación binaria fueron mutando a través de la historia, podemos observar cómo en este caso el alumno proveniente de países limítrofes se conforma como ese “otro” que amenaza el “nosotros”, por tanto, en la realidad esto se traduce a situaciones concretas (como la relatada en el ejemplo) en la cual se considera que la represión, eliminación u olvido de toda manifestación asociada a la cultura originaria es beneficiosa para obtener un mejor pasar en la escuela de la sociedad receptora. En este sentido, la violencia simbólica, que implica que el alumno migrante reprima su lengua materna, no sólo en la escuela sino también en su hogar, queda invisibilizada -por tanto, legitimada- bajo las buenas intenciones de la autoridad pedagógica que recomienda esta inhibición como medio para una “mejor adaptación” en el espacio áulico. Como indica Carbonell, estas párrafos plantean un modo de integración de las diferencias culturales que suponen la presencia de tres procesos: la asimilación, adaptación y la sumisión; “La integración de los colectivos inmigrados [...] se confunde demasiado a menudo con su obligación a adaptarse: una adaptación que lleva implícita la sumisión.” (Carbonell, 2005: 75).

El migrante como invasor

Otra de las manifestaciones recurrentes en el discurso docente está referida a la idea del extranjero en tanto “invasor” y “aprovechador” de los bienes y servicios públicos del país; por tanto, “causante” de las distintas manifestaciones de la crisis y deterioro de los servicios públicos, entre ellos la escuela.

“Vamos al paro nacional convocado por CTERA, vamos...no sé, yo voy...uno de los motivos es el ingreso bruto para educación. Con lo cual estamos parando un día el sistema

educativo para que nos aumenten el presupuesto, para que una parte se vaya para el alumnado extranjero...” (Docente de nivel Primario, establecimiento Público)

“Yo creo que el oportunismo del que viene de afuera, lo que veo yo, no?, muchas veces viene con la intención de sacar provecho, los que vienen de niveles muy bajos de Bolivia, Perú vienen a beneficiarse porque hay plan social, porque hay esto, porque hay lo otro, porque la educación es gratuita, muchos vienen a estudiar. [...] Si bien entiendo cual es el contexto de ellos y lo veo bien también, me parece que a veces hay un abuso, eso molesta porque uno está luchando para salir adelante y ve que otros extranjeros se les dan otras posibilidades y todo se les hace más difícil” (Docente de nivel secundario, establecimiento Público).

Este tipo de expresiones pone de manifiesto un discurso recurrente en el cual se distorsiona cuantitativamente la presencia de extranjeros (sobre todo de países limítrofes) en las escuelas argentinas. En un contexto de exclusión social, el acceso a la educación – como bien público- se postula como un bien escaso, por tanto -en términos competitivos- los alumnos nativos tendrían privilegio por encima de cualquier alumno de otra nacionalidad. Este tipo de expresión, supone una revalorización de la significación cuantitativa del alumnado extranjero en las escuelas. En otras palabras, según el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2001, el impacto cuantitativo de los migrantes externos en el sistema educativo argentino sólo representa el 1,3% del total de la población que concurre a establecimientos educativos (Ballesteros & Plotnik, 2009). En este sentido, la valorización negativa de la presencia de alumnos extranjeros en las aulas conlleva la sobrerrepresentación de ésta población en las escuelas. La distorsión cuantitativa de estos alumnos forma parte de la “molestia” que se manifiesta en el discurso ante la “invasión” de la que la sociedad receptora es “víctima” y, por ende, tiene como consecuencia establecer claras fronteras simbólicas entre aquellos alumnos a los cuales “les pertenece ese espacio escolar” y aquellos que “ilegítimamente” ocupan ese mismo espacio. Se trata de un discurso que clasifica, jerarquiza y limita.

Este discurso se naturaliza, lográndose de modo exitoso el efecto de dominación que la violencia simbólica persigue: “una sumisión encantada”. Asimismo, siendo sus efectos

duraderos, se inscriben en los modos de actuar y pensar de nativos y migrantes, posee un “poder hipnótico” de re-conocimiento del lugar que unos y otros están “destinados” a ocupar. (Bourdieu, 2000)

Veamos ahora, de qué modo la violencia simbólica, manifiesta en los discursos de los miembros del poder judicial, se hace presente en la relación entre estos últimos y los migrantes.

Manifestaciones de la violencia simbólica en el poder judicial

Como dijimos, la violencia simbólica es una violencia amortiguada e insensible y que se despliega esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del reconocimiento. Es así que “la palabra” resulta central. En el campo judicial, la palabra de quienes detentan el lugar de dominantes- jueces, fiscales, secretarios- porta valor de “Verdad”. En este sentido, los discursos jurídicos tienen poder preformativo, esto es, implican un poder simbólico, un poder de hacer cosas con palabras: “(...) la sentencia del Juez, que termina los conflictos o las negociaciones a propósito de las cosas o de las personas proclamando públicamente y en última instancia lo que ellas son verdaderamente, pertenece a la clase de actos de nominación o de instauración y representa la forma por excelencia de la palabra autorizada, de la palabra pública, oficial que se enuncia en nombre de todos y para todos.” (Bourdieu, 2000:197) Foucault analiza en su libro “La verdad y las formas jurídicas” (1978) cómo la Verdad se construye en el caso de la historia. En ese trabajo examina cómo el estado monopoliza el control sobre la verdad a través de la administración de la justicia. Se tiende hacia una estatalización de la administración de la justicia, que determina qué es lo normal y que no lo es. El discurso logra imponerse como verdad porque se enuncia desde la posición del dominante; es decir, es porque se ocupa un lugar de dominancia que el discurso tiene valor de verdad y no al revés. De este modo, el discurso es un instrumento por medio del cual se reproduce e impone una posición de poder y por lo cual, sin duda, se lucha, como diría Foucault. Se trata entonces de preguntarnos sobre “la diversidad de las enunciaciones de la verdad”. (Balibar, 1995) Esta cuestión nos remite a los lugares de enunciación. Quién enuncia, desde qué posición y en relación a qué intereses resulta central para el análisis de cualquier discurso.

Los que siguen son los enunciados por los miembros del poder judicial estructurados según los ejes mencionados en la introducción: inferiorización del "otro" migrante, el "otro" migrante como amenaza-enemigo y el "otro" migrante como invasor.

Inferiorización de los migrantes internacionales

Klymlicka es considerado un referente en relación a la cuestión de la multiculturalidad. Su libro "Ciudadanía multicultural" significó un intento de los teóricos liberales, que durante la década del ochenta y principios de la década del noventa se encontraban discutiendo con los comunitaristas, por establecer vínculos entre la teoría de la democracia liberal y la temática de la diversidad y el multiculturalismo. Otros autores que son mencionados también son Rawls, Raz y Tamir. Todos ellos, con matices, plantearán que, los derechos de las minorías no serían irreconciliables con los postulados de libertad e igualdad del liberalismo.

Otro autor, Charles Taylor (1993), escribe en su libro "El multiculturalismo y la política del reconocimiento", que vivimos en sociedades donde se hallan diversas etnias, religiones, nacionalidades, etc. Para que exista, en ellas, una democracia real la asimilación no es suficiente. Las diferencias deben ser respetadas y, sobre todo, reconocidas. En este sentido, se inclina por defender la compatibilidad que existiría entre el "reconocimiento" de la identidad y la cultura con los principios de libertad y la igualdad dentro de las sociedades modernas.

Excede a los objetivos de este artículo un análisis exhaustivo acerca de estas posturas, sin embargo, resulta importante reconocer los aportes que algunas corrientes sobre la multiculturalidad significaron para colocar el tema de la diversidad en la agenda de discusión de "la cuestión social". Sin embargo actualmente, estas posturas han encontrado sus detractores. En este sentido, autores tales como Zizek (2008), Díaz Polanco (2006) y Bauman (1998), han desarrollado una postura crítica acerca de la cuestión de la tolerancia multicultural, ya que ésta supone la superioridad de aquel que tolera, porque quien tolera decide qué, hasta qué punto y a quiénes tolerar.; reafirmandose así su posición dominante y situando como "inferior" a aquel que es tolerado.

En vinculación con ello, adjudicar ciertas inhabilidades a los migrantes- aunque más no sea desde una postura condescendiente o “tolerante”, los ubica en una posición inferiorizante. En el caso de la escuela, se responsabilizaba a los propios sujetos de su eventual condición de vulnerabilidad por portar determinadas características - como los bolivianos, por ejemplo- por ser “sumisos” y “lentos”. En el Poder Judicial, haciendo una analogía, ello se traduce en que el no acceso a los servicios que la justicia supuestamente brinda “a todos por igual” es producto, no de un sistema judicial que excluye, sino producto de incapacidades de los propios migrantes:

“Hay gente que es más sumisa y otra gente que no ¿Qué se yo? Capaz que... por ejemplo, tenés lo que pasó hace poco con la gente que era costurera y lo representó una ONG Alameda y bueno, y ellos mismos de origen boliviano empezaron a articular el trabajo esclavo. Pero ¿qué se yo? Capaz que sectores de origen chino son más sumisos y socialmente aceptan su realidad.”(Juez)

“...yo creo que tiene que ver esto con, por ahí, lo cultural o la persona que está más acostumbrada a ser vulnerada en el respeto de sus derechos, tiende a recurrir menos a la Justicia que la persona que tiene este ímpetu ... un pueblo que está acostumbrado a ser más sumiso se va a bancar mucho más tiempo muchas más situaciones de exclusión que alguien que no está en su cultura, que le cuesta mucho más en su forma de ser, que el que ya viene acostumbrado a estar sometido y a la humillación, etc., etc. En esa respuesta, en esa decisión de lo que es la Justicia, entonces sí. Yo creo que el argentino tiende mucho más a recurrir a la Justicia que el inmigrante. (Auxiliar)

“(...) yo lo que veo es que muchas veces los bolivianos tienen un tema de que son muy sumisos, no son de alzar la voz si se ven en una situación en la que se ven desprotegidos porque obviamente ya vienen a, no tienen nada que perder, digamos, vienen a trabajar acá donde sea como sea, a eso iba más que nada con, tienen esa costumbre, digamos, de ser más bien sumisos y eso les juega en contra porque los ponen a trabajar de lo que sea y en condiciones bastante malas y no se quejan, por así decirlo.” (Oficial.)

Dulcificados así los discursos, que ya no recurren a la raza, sino a la cultura resultan de más difícil vinculación con la discriminación o el racismo, sin embargo, siguen latentes las premisas básicas de esos fenómenos: el señalamiento de la diferencia como algo permanente y esencialmente negativo- el estigma o el estereotipo negativo de la alteridad- que justifica la exclusión de aquellos que porten esas características. En el acto de inferiorizar a un sujeto por su pertenencia a determinado colectivo migratorio se

dictamina, en cierto grado, qué lugar ocupará ese sujeto. Definir, catalogar y rotular negativamente implica inscribir al sujeto migrante en un lugar, posicionarlo, en este caso, en un casillero en el que él mismo se ha colocado y del que no puede escapar, por sus características personales, por sus costumbres, por su idiosincrasia.

Contrariamente a “explicaciones” culturalistas o “personalistas”, coincidimos con Ferrajoli (2004:74) cuando dice que “...las desigualdades no tienen nada que ver con las identidades de las personas sino únicamente con sus discriminaciones y/o con su disparidad de condiciones sociales.” De este modo, así como en la escuela el alumno boliviano es rotulado con la etiqueta de “lento en comprensión”, en el poder judicial, el sujeto migrante que no exige sus derechos a dicho poder, ingresa en el círculo vicioso de la “profecía auto-cumplida”, reforzándose su situación de vulnerabilidad.

“Es eso, de no comprenderse y es más fácil, incluso, es más fácil, esto que hablábamos por ahí del tiempo, por ahí, yo estoy en la mesa de entradas y es como que viene una persona extranjera, un boliviano, no le entendés mucho y el no te entiende a la vez, pobres, y no es como un nacional que por ahí vienen y se queja y que insiste y que busca, es como que se quedan con lo que les decís y te miran y te dicen: bueno, vuelvo la semana que viene, es como más fácil porque, lamentablemente, tenemos que patear mucha gente porque no llegamos con todo lo que hay y es más fácil patearlos, en el sentido de bueno, y capaz que ahí le estás pateando mucho más la causa.” (Auxiliar)

De esta manera, el ejercicio efectivo de la violencia simbólica resulta en la exitosa adjudicación de determinados atributos que inferiorizan a los extranjeros resultando en la constitución de una identidad de estos últimos basada en prejuicios y una serie de estigmas que pesan sobre esos grupos. Otra de esas “marcas” es la potencial “amenaza” que se le adjudica a la figura de los migrantes.

El “otro” migrante como amenaza

Otra manifestación de la violencia simbólica, que constituye los esquemas con los que son percibidos los migrantes externos por los miembros del poder judicial en nuestro país y que, dada la función de castigar que detenta dicho poder adquiere un cariz diferente que en la escuela, es la construcción del “otro” migrante como una amenaza. Nuevamente, esas representaciones están investidas por la objetividad del sentido común, pero a la cuestión

de la amenaza a la cultura nacional, que hemos visto aparece en la institución escolar, se suma aquella que se representa al “otro” migrante como potencial “delincuente”. Ejemplifiquemos estas dos cuestiones con algunos de los dichos de los entrevistados.

“...nosotros somos argentinos, ellos son...tienen su cultura y su país, o sea, cada uno con lo suyo.”(Empleada administrativa)

“Ahí tenés el mejor ejemplo que de la parte migratoria de la parte de la época de la Segunda Guerra Mundial, ¿ no? este... y esto creo que tiene que ver mucho con la idiosincrasia de lo que es el argentino, siempre miramos para afuera y nunca para adentro porque no se refuerzan, no hay una cultura nacionalista”, (Secretaria)

“...la inmigración china trae sus cosas y sus códigos de violencia, son muy cerrados. La verdad que las traen para ellos. De hecho, realmente los chinos se matan entre ellos, nunca matan a nadie que no sea chino. Pero traen esa violencia para acá. Y traen esa manera de actuar...para acá...” (Prosecretario)

“Creo que puntualmente es la idiosincrasia de ellos, si si creo que es un factor, por lo general se genera el tema de de los festejos, son personas que son muy bebedoras [los paraguayos] y tienen una idiosincrasia que siempre tienen que estar armados con algún cuchillo o armados con armas de fuego y entonces creo que es por la cultura de ellos.” (Secretaria)

Estas representaciones, basadas en “lo que todo el mundo sabe”, reproducen determinados imaginarios acerca de los extranjeros: los construyen como más cercanos o alejados a la norma. En ese proceso de reproducción participan- con diversas funciones- los dominados, los dominadores, las instituciones, etc. “trenza simbólica”, de las que no habla Bourdieu (2000), se constituye históricamente sedimentándose en las estructuras sociales. En ese proceso, los dominadores son quienes tienen el poder de nominar, calificar y clasificar. Las instituciones estatales reafirman las disposiciones sociales y pueden sobrevivir mucho tiempo a las condiciones de su producción. Así, la construcción de los extranjeros como potencial amenaza está cargada de elementos nuevos y antiguos. De este modo: “...el proceso (histórico) de construcción de la relación entre poder y desviación: poder de definir las normas y de etiquetar a quien de ellas se desvía, poder de inducir conformidad y de reprimir disconformidad, poder de trazar la diferencia entre lo normal y lo patológico, poder de corregir castigando y de castigar corrigiendo.” (De Giorgi, 2000: 38)

En la imagen del extranjero como “amenaza” subyace la idea de “extrañeza”. El migrante internacional es aquí diferente en tanto potencialmente peligroso. Por un lado, representa un riesgo para la identidad nacional y, por el otro, un peligro para el orden social y la seguridad de los nativos. El primer riesgo, presupone entre los nativos el imaginario de la existencia de un “ser nacional”: una identidad nacional pura, un pasado y un futuro que une a los nativos en un proyecto común. Es decir, la “comunidad imaginaria” de Anderson o la “etnicidad ficticia” de Balibar. Lo cierto es que, el migrante al irrumpir en el espacio que “naturalmente” pertenece a los nativos evidencia lo ficcional de esa unidad.

Respecto a la segunda amenaza, que interpela de modo particular al poder judicial, sobre todo en su función penal, el extranjero representa aquel que, al no pertenecer “desde siempre”, puede atentar más fácilmente contra la ley ya que, si bien, ahora convive con “nosotros” puede no hacerlo en cualquier momento, porque pertenece originariamente a otra comunidad nacional. El extranjero es el “chivo expiatorio” ideal en momentos en que la delincuencia parece afectar la vida social, ya que el que atenta contra nuestra seguridad no es uno de “nosotros” sino un extraño.

Finalmente, consideramos que una tercera manifestación de la violencia simbólica es aquella que constituye al sujeto que migra, como un “invasor”, como un sujeto que hace uso de derechos de manera no legítima.

El migrante como invasor

De modo similar a lo que sucede en la escuela, que es considerada como un bien que es “usado” de modo ilegítimo por los alumnos extranjeros, en las representaciones sociales elaboradas por los miembros del poder judicial persiste- en mayor o menor grado- la idea de establecer diferencias en el acceso entre migrantes y nativos. Reconstruyendo lo manifestado por los entrevistados existe un gradiente de opiniones que se despliega desde un extremo que considera que debe establecerse diferencias entre el acceso a derechos de migrantes y nativos hasta aquellos que consideran que una vez que viven entre “nosotros” no puede negárseles el derecho, sin embargo, no es un dato menor que aquellos que manifiestan tener esta última postura consideran que deben endurecerse las políticas migratorias que “permiten la entrada sin límites de extranjeros”. Tanto en una como otra postura, persiste la idea del migrante internacional como elemento foráneo.

“Precisamente, porque somos los que tenemos que tener primer cobija del estado y después, por supuesto que los demás sí, pero pasa en todos lados del mundo, creo que por reciprocidad, si vas a España y te querés hacer atender en el hospital si no tenés la tarjeta social porque no pagas impuestos, que sé yo, no te van a atender y si vas a cualquier otro país, pasa lo mismo, estamos hablando de países del primer mundo, y si vas a Bolivia, Paraguay, cualquiera, va a pasar lo mismo, pero acá por ejemplo, vas a un hospital y van personas de diferentes partes de Latinoamérica a atenderse y porque es gratuito y porque y ni siquiera demuestran que viven acá, vienen directamente a... lo he visto en el Garrahan, por ejemplo, no? Gente, de todas partes, no yo creo, en ese sentido, si, para recibir, creo que para tener derechos primero tenés que tener obligaciones y deberes y muchos vienen y ni tienen obligaciones como ciudadanos ni deberes entonces no pueden pretender tener los mismos derechos que nosotros.” (Fiscal)

“Mirá, primero que lo que me parece más importante a mí es que el Estado se ocupe de los argentinos. ... Me parece que hay muchísima pobreza de argentinos. Y me parece que al contrario, que es demasiado flexible quizás la apertura que hay hacia los países limítrofes, como Bolivia, Paraguay. Acá tenemos demasiado mano de obra... yo me construí una casa, por ejemplo, y todos los obreros que trabajaban en la construcción eran paraguayos, todos. Entonces claro, uno desde ese punto de vista dice “¿Y los argentinos que no tienen trabajo. ¿Y todos los que me están trabajando para la construcción son paraguayos?”. Es como que también me pongo... o sea no es que yo los rechace y sea xenófoba, no. Pero es como que yo veo que en Argentina también hace falta trabajo y hay mucha pobreza. ¿Entonces por qué tenemos que estar recibiendo y dándoles trabajo a tanto boliviano y paraguayo, no?” (Secretaria)

En suma, subyace a los discursos de los “actores judiciales” la asociación entre “el derecho a tener derechos” con la pertenencia a la “comunidad nacional” con una misma “cultura” que nos aunaría y justificaría la exclusión del extranjero al acceso a determinados derechos, tales como la salud, educación, el trabajo, al tiempo que se privilegiaría a los “nativos”. Los derechos aparecen como bienes que al ser escasos deberían ser primero para “nosotros”.

“que te decía de los hospitales, yo creo que nosotros estamos acá y pagamos los impuestos y tenemos que tener acceso a todo lo que nos pueda dar el Estado, (...) vi el otro día en la Maternidad Sardá fue horrible porque venía gente de otros países y gente de acá, es una maternidad, un hospital excelente y gente de acá no pude tener acceso a ese porque está o gente de otros países o vienen, o más más más que la gente que va a tener, los familiares van y aparte son muy oportunistas aparte pasa esto que te decía, gente que va, va al hospital con las defensas bajas no sabe donde tiene la

cartera, la billetera o qué y es como que la gente se aprovecha de esas cosas, de esa situación.” (Empleada administrativa)

“No. Yo. O sea yo creo que primeramente no puede, si bien la realidad, el Estado no termina de ver la forma para contener el gran índice de pobreza que hay. Este, sería por ahí absurdo, pretender que controle no sé, a la situación de pobreza del extranjero. Yo lo que creo que deberían controlar mucho más el sistema migratorio porque, porque el sistema migratorio descontrolado, repercute en la cuestión delictiva, en la cuestión de salud. Que no hay un control exhaustivo a las personas que vienen de otros países en cuanto a salud. Que no necesariamente pueden tener una enfermedad, pero bueno, pueden traer otra, digamos, otras condiciones que acá no se perciben. Entonces creo que es fundamental, toda la legislación y la normativa que tenga que ver con el control inmigratorio.” (Secretaria)

De este modo, frente al extranjero “invasor” pueden edificarse diversos tipos de fronteras: simbólicas y geográficas. Las primeras, se afirman y resultan necesarias de ser aplicadas frente a aquellos extranjeros que son habitantes del territorio, es decir, que conviven con “nosotros”, que “irrumper” con su presencia en la cotidianeidad de la vida de los nativos. La construcción del migrante como “aprovechador” de ciertos bienes sociales y en algunos casos como ciudadano de segunda categoría, como hemos visto en los fragmentos de entrevistas citados más arriba, ejemplifican esta retórica de una ciudadanía restringida.

Ahora bien, en tanto miembros de un poder estatal, el poder judicial, debe garantizar la igualdad formal entre los individuos, de modo que, ese discurso que vincula acceso con derechos con “ciudadanía nacional” colisiona con la doctrina de los Derechos Humanos, sumamente conocida por quienes forman parte de esta institución. Por ello, no resulta raro que algunos de los entrevistados consideren violatorio de la universalidad de los Derechos Humanos, el negarle ciertos derechos a los extranjeros, por ésta sola condición. Empero, sí es recurrente la idea de la necesidad de “fortalecer las fronteras geopolíticas”. Aquí es imperioso afirmar que una política migratoria del tipo que los entrevistados parecieran apoyar también atentaría contra una doctrina respetuosa de los Derechos Humanos, sobre todo si tenemos en cuenta que tanto en normativas internacionales como nacionales, el derecho a migrar es entendido como un Derecho Humano.

De este modo, sea haciendo referencia a migrantes que conviven con “nosotros” o migrantes que potencialmente tengan la intención de trasladarse hacia nuestro país,

inevitablemente verán limitada su membresía a la comunidad nacional. Por haber pecado con su “llegada tardía” a la comunidad nacional existe la posibilidad de negar o restringir al extranjero en el acceso a derechos, en otros términos, el migrante es y será siempre un “amigo a prueba” que deberá demostrar su lealtad, a la comunidad, sin poder nunca hacerlo de modo acabado y definitivo. (Bauman, 1996). El efecto simbólico es pensar a los migrantes separados de los nativos por una frontera que habilita a tener más o menos derechos. Es así que, hablar de violencia simbólica, en este caso como en los anteriores, supone recordar que lo simbólico no es opuesto a lo real, no se trata de una violencia espiritual, sin efectos reales. Asimismo, nos interesaría finalizar el análisis insistiendo en que los procesos de construcción negativa de la otredad migrante sustentan su eficacia a razón de su naturalización y consecuente invisibilización.

Conclusiones

Si bien el estudio de las relaciones interculturales se puede abordar desde distintas perspectivas, este trabajo asumió la tarea de rastrear aquellas representaciones sociales construidas desde el sujeto nativo -configurado como un “nosotros”-, respecto al migrante internacional -instituido como el “otro”-. En este sentido, relevar este aspecto nos colocó en el desafío metodológico de indagar sobre aquellos elementos discursivos que se presentan socialmente en el orden de lo “no decible” y/o “políticamente incorrecto”. En términos de Cea`Dancona (2005), en el estudio de la discriminación, prejuicio o xenofobia el principal obstáculo metodológico es el denominado “sesgo de deseabilidad social”, donde el entrevistado se cuida o evita enunciar aquellas manifestaciones que son socialmente repudiables. A ello se suma, claro está, la ya mencionada en el trabajo, “naturalización” que atraviesa la problemática en cuestión.

Asimismo, si bien aquí no podemos dar cuenta de modo exhaustivo y categórico, de qué modo las representaciones sociales sobre los extranjeros determinan las condiciones materiales de los migrantes que residen en nuestro país, creemos que permiten realizar un aporte acerca de los procesos de exclusión, a los que numerosos miembros de colectividades migrantes se encuentran sujetos. De modo que, sostenemos que el principio de visión dominante, que considera al migrante internacional como inferior, como una

amenaza y como invasor, "... no es una simple representación mental, un fantasma (unas ideas en la cabeza), una ideología, sino un sistema de estructuras establemente inscritas en las cosas y en los cuerpos." (Bourdieu, 2000:57)

En suma, las páginas anteriores tuvieron el objetivo de presentar algunos de los resultados de investigaciones que se preguntan acerca de las relaciones interculturales que se establecen entre nativos y migrantes en las instituciones escolar y judicial en la Argentina. A partir de los tres ejes: se analizaron manifestaciones discursivas que denotan cómo las estructuras de dominación que relegan a muchos migrantes a espacios de vulnerabilidad son el producto de un trabajo incesante, cotidiano e histórico de reproducción al que contribuyen sujetos en tanto miembros de instituciones.

El análisis de cómo se experimentan las relaciones interculturales en la escuela y el poder judicial (En este caso se analizaron las representaciones sociales de actores de las instituciones educativa y judicial de la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires) se propone como ejemplo y puntapié de reflexión para pensar los modos en qué los migrantes transitan su vida cotidiana en la sociedad argentina en su conjunto. Es relevante seguir cuestionando y visibilizando la presencia de aquellos fundamentos teórico-filosóficos que formaron parte del proceso de construcción del "ser nacional" y su concreción material, el Estado nacional argentino. En este sentido, el análisis de las relaciones interculturales nos enfrenta, ante su emergencia, con elementos discursivos que remiten a la impronta positivista dominante a fines del siglo XIX y principios del XX en nuestro país, arraigada en el imaginario social actual.

Desde esta perspectiva, aquel sustrato histórico que enmarca las relaciones interculturales emerge de diversos modos -oculto tras el ejercicio de una violencia simbólica- dando como resultado que la diversidad se experimente muchas veces en términos desiguales, concluyendo en situaciones de marginalidad y exclusión social.

Bibliografía

Ballesteros, M.; Plotnik, G. (2009). "Migrantes y educación, un análisis sobre las representaciones sociales y fuentes secundarias", en CD del XXVII Congreso ALAS, Latinoamérica interrogada, Buenos Aires. ISSN: 1852-5202.

Balibar, E. (1995). *Nombres y lugares de la verdad*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Balibar, E. (2005). *Violencias, identidades y civilidad*. Barcelona: Gedisa.

Banting, K., & Kymlicka, W. (2007). *Derechos de las minorías y estado de bienestar*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Bauman, Z. (1998). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Ed. Anthropos.

Bauman, Z. (2005). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Benencia, R. (2007). La inmigración limítrofe. En: Torrado S. (comp.). *Población y Bienestar en Argentina del Primero al Segundo Centenario. Una historia social del siglo XX*, Tomo I. Buenos Aires: Editorial EDHASA.

Benencia, R. (2012) *Perfil Migratorio de Argentina*. Buenos Aires: OIM. Disponible en: <http://www.iom.int/files/live/sites/iom/files/pbn/docs/Perfil-Migratorio-de-argentina-2012.pdf>

Berger, T., & Luckmann, P. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Madrid: Ed. Taurus.

Bourdieu, P (1978). Intervención en el Coloquio del MRAP en mayo de 1978, publicada en Cahiers Droit et liberté (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science), núm. 382, pp. 67-71.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela*. Catarata. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila editores. Universidad de Buenos Aires.

Cea D' Ancona, M. A. (2005). La exteriorización de la xenofobia. *REIS* (112), 197-203.

Cea D' Ancona, M. A. (1999). La medición de las actitudes ante la inmigración: evaluación de los indicadores tradicionales de racismo. *REIS* (2), 87-111.

Cohen, N. (2010). *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.

Cohen, N. (2009). No es sólo cuestión de migrantes: migraciones externas y exclusión social. En Goinheix, *Conflictos y expresiones de la desigualdad y la exclusión en América Latina*. Buenos Aires: El Aleph.

Cohen, N., & Mera, C. (2005). *Relaciones interculturales: experiencias y representación social de lo migrantes*. Buenos Aires: Antropofagia.

Dubroff, D. (2001). Diversidad en la educación. En *Novedades Educativas*. Reflexión y Debate, Año 13, N°123. Buenos Aires.

Foucault, M. (2005). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

García Canclini, N. (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Grimson, A. (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina. En E. Jelin, & A. Grimson, *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. (págs. 69-97). Buenos Aires: Prometeo.

Jordan Sierra, J. (2003). Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. En *Ciudadanía y Educación*, en Revista de Educación, Número Extraordinario, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.

Neufeld, M. ; Thisted, J. (1999). El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En Neufeld, M. y Thisted, J. (comps.) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Argentina: Eudeba.

Plotnik, G.; González, A. (2012). El sesgo de "deseabilidad social" en el abordaje del fenómeno de la discriminación en las relaciones interculturales: Algunas reflexiones sobre las guías de pauta como "teorías en acto" [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1997/ev.1997.pdf

Pucciarelli, A. (1999). ¿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.

Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aire: Kapelusz.

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

Sennett, R. (1998). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Sinisi, L. (2001). 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.

Solari, M. (2000). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós (Primera edición 1972).

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política de reconocimiento*. Mexico: FCE.

Tedesco, J. C. (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI (Primera edición 1986).

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

Tiramonti, G. (2003). *La escuela, de la modernidad a la globalización*. Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.

Zizek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Ediciones Sequitur.

La edición de los artículos del presente número ha sido realizada por la estudiante Florencia Di Prisco en el marco de la Pasantía de Práctica Profesional en Instituciones Públicas u ONG, Carrera de Edición, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ⁱ En términos numéricos, según el último Censo Nacional de Población, efectuado por el INDEC en el año 2010, la población nacida en el extranjero representa el 4,5% respecto del total de la población censada. De este total, la proveniente de países de América es el 81,2% del total, la nacida en Europa (16,5%); en Asia (1,7%); en África (0,2%) y en Oceanía (0,1%). Es en el área metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires (en Gran Buenos Aires el 52 % y en la Ciudad de Buenos Aires el 21 %) donde se concentran estas poblaciones, predominando las colectividades de países limítrofes y Perú. (Benencia, 2012).