

Construcción de identidad en los niños migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina

Construction of identity in migrant children in primary schools in the city of Rosario, Argentina

*María Isabel Pozzo**
*María Laura Segura***

RESUMEN

Expone los resultados de una investigación cuyos objetivos son indagar cómo es el proceso de constitución de identidad en los alumnos migrantes e hijos de migrantes, y analizar de qué modo esta condición se traduce en desigualdades al interior de las escuelas primarias en la ciudad de Rosario, Argentina. Metodológicamente la investigación se sustentó en una lógica cuali-cuantitativa y en la triangulación de las técnicas del cuestionario y la entrevista. El trabajo de campo se realizó en ocho escuelas de la ciudad entre 2009 y 2012. En las observaciones se percibió que la relación entre los alumnos migrantes y nativos es problemática dada la falta de integración de los primeros al grupo, y la discriminación recíproca. En los cuestionarios, los docentes manifestaron tener dificultad con los alumnos migrantes para lograr los objetivos planteados en sus clases, mientras que en las entrevistas expresaron el escaso acompañamiento que tienen por parte de sus familias y la carga social negativa que padecen. Todo ello da cuenta de un conflictivo proceso de socialización secundaria en los alumnos migrantes en su paso por las escuelas primarias.

Palabras clave: identidad, escuela, migrantes, socialización secundaria, estudiantes

ABSTRACT

This article shows the results of a research project that seeks: to explore the process of identity construction in elementary school students who are either migrant or migrants' children, and to analyze in which way this condition turns into inequity within schools in Rosario, Argentina. Methodologically, the research is based on complementary qualitative and quantitative approaches: surveys and interviews. The field work was made at eight schools in the city between 2009 and 2012. Observations showed that the relationship between migrant and native students is problematic due to the lack of integration of the former to their class groups, and the reciprocal discrimination. In the questionnaires, teachers reported difficulties to achieve the goals outlined in their classes with migrant students, while in the interviews teachers expressed the limited support from students' families and the negative social burden they suffer. This accounts for a conflicting secondary socialization process in primary school migrant students in the selected geographical scope.

Key words: identity, school, migrant, secondary socialization, students

* Profesora de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina; pozso@irice-conicet.gov.ar

** Profesora del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) del CONICET, Argentina, bajo la supervisión de Ma. Isabel Pozzo; laurasegura8@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El estudio de las migraciones contemporáneas ha permitido observar nuevas formas de discriminación, exclusión y desigualdad, ya sean de clase, etnia o género. Los cambios en la conformación de los movimientos migratorios internacionales, en conjunto con las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales, acontecidas en las últimas décadas al nivel mundial, han planteado nuevos interrogantes acerca de la relación entre la desigualdad social y la diversidad cultural en contextos migratorios y multi-culturales.

En Argentina, la cantidad de extranjeros residentes suman 1 805 957 personas sobre un total de 38 311 139 habitantes nacidos en el país (Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, 2010). Esta situación sugiere investigar la inclusión social de los migrantes en la sociedad receptora, en particular, en la escuela.

Las sociedades se modifican: los espacios de trabajo, las ciudades y las escuelas. Tanto los migrantes que ingresan a un país en edad escolar, como los hijos de estos que están escolarizados sufren diversas consecuencias. Como afirma Siguan (1998), el futuro de una inmigración se juega en la generación siguiente y durante los años de aprendizaje escolar se forjan la integración o la marginación. También en la escuela los autóctonos pueden aprender a preparar un mañana solidario y a convivir con los migrantes practicando actitudes inclusivas.

En los primeros años de vida de un sujeto se comienza a forjar la identidad que lo acompañará durante todo su desarrollo. Desde el punto de vista social, tener identidad supone, básicamente, la noción de semejante, de sus deberes y derechos. En las instituciones educativas es notorio el desencuentro que se establece entre las culturas de los alumnos. Diferentes miradas se posicionan sobre ello dando matices a esta realidad: directivos, docentes, padres, alumnos, residentes nativos, residentes provenientes de otros lugares e hijos de migrantes. Como afirma Grimsón (2001), la falta de conocimiento de la cultura del interlocutor y la presuposición de que los patrones culturales propios tienen, o deberían tener, proyección universal, llevan comúnmente a fracasos o a momentos críticos en las interacciones.

En esta investigación se analiza, de manera crítica y reflexiva, cuáles son las concepciones de los docentes respecto a sus alumnos en escuelas primarias de la ciudad de Rosario, específicamente las referidas a los alumnos migrantes¹ e hijos de migrantes. El recorte empírico se realizó en ocho escuelas, cuatro de gestión pública y cuatro de gestión privada, que se encuentran ubicadas en la zona sur, oeste, norte y centro de la ciudad. Se buscó tener una diversidad de instituciones con el objetivo de plantear el estudio en escuelas diferentes de la ciudad, ya sea por su localización, población o historia.

La metodología elegida para llevar a cabo la investigación fue cuali-cuantitativa, una combinación de ambas a través del proceso de triangulación realizado desde un enfoque antropológico y sociocultural (Guber, 2002). Se utilizaron diferentes técnicas de recolección de información, como la entrevista, la encuesta y la observación, y se analizaron los datos obtenidos de las entrevistas y los cuestionarios.



MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Proceso de formación de identidades

Desde los primeros años de vida, un sujeto está rodeado de un determinado medio ambiente cultural, formando parte de un grupo humano particular. Cada individuo comenzará un largo y complejo camino de construcción para advenir sujeto. El proceso de socialización no es algo que se configure solo durante el periodo de la niñez para permanecer constante e invariable a lo largo de la vida. Por el contrario, está en continuo proceso de construcción, en el que la vida social –con su organización cada vez más compleja– interviene de manera fundamental.

Bourdieu y Wacquant definen la categoría de *hábitus* como “lo social encarnado en el agente, un conjunto de relaciones históricas depositadas en los cuerpos bajo las formas de esque-

¹ Se adopta la terminología de Naciones Unidas para precisar el concepto de migrante. Las personas nacidas en el extranjero son migrantes porque necesariamente se trasladaron al menos una vez del país de nacimiento al país en que viven. En el trabajo de campo se utilizará el término inmigrantes debido a la jerga social.

mas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción” (1995: 23). El *hábitus* está presente en las acciones del sujeto, en su diario vivir, en su cotidianidad. Se constituye en la relación con los otros. En principio, la herencia familiar tiene un papel fundamental; se denota en la forma de caminar, de pensar, de sentir y de expresarse de un determinado agente. Para Bourdieu es de suma importancia el *hábitus* familiar, que produce disposiciones firmes, ubicándose en la base y conformando el *hábitus* primario. Resulta interesante dicha definición, ya que permite concebir a las costumbres y a las prácticas de los alumnos migrantes desde otro lugar.

Cada hogar, con su lenguaje, expresa el estado presente e incluso el pasado de los que lo ocupan, la seguridad sin ostentación de la riqueza heredada, la escandalosa arrogancia de los ricos nuevos, la discreta miseria de los pobres o la dorada miseria de los parientes pobres que pretenden vivir por encima de sus posibilidades económicas (Bourdieu, 1991: 75).

Tras lo natural de pensar solo en una infancia posible, y las adjetivaciones que derivan de esa conceptualización, Núñez plantea que: “Ante lo segregativo de la consideración de ‘una’ *infancia*, frente a la cual aparecen los niños adjetivados: *desescolarizados, absentistas, infractores, desinteresados, problemáticos, violentos, inmigrantes...* proponemos alojar lo múltiple entretejido en lugares múltiples, intereses múltiples, patrimonios múltiples” (2007: 8).

Desde las diferentes concepciones no esencialistas, se comprende la noción de identidad como una construcción posicional y narrativa. Su particularidad es la de ser siempre relativa y dinámica. En la estructura narrativa, las múltiples identidades son aprehendidas como una suerte de visión del mundo compartida por un grupo histórico particular (Arfuch, citado en Mera, 2008: 1).

... consideramos que la identidad social puede comprenderse básicamente como una construcción de sentido social, es decir, como una construcción simbólica. Cuando se le da concreción al concepto de cultura, se habla necesariamente de identidad: somos en razón de nuestra historia y nuestros productos, pero especialmente del sentido colectivo que éstos tienen para sus creadores. Es decir, somos en función de nuestras prácticas



y del significado colectivo que ellas adquieren. El concepto de identidad, como parte del ordenamiento simbólico de la cultura, agrupa varias ideas:

- 1) La permanencia.
- 2) La existencia en estado separado (la distinción frente al “otro”) y
- 3) La relación de semejanza absoluta entre dos elementos (Green, 1981, citado en Aguado y Portal, 1991: 32).

Según la antropología, se denomina endoculturación al proceso de transmisión cultural, que consiste en la internalización, de manera progresiva, de los conocimientos, los modelos y los valores que conforman una cultura, los cuales se van operando en los individuos que integran un grupo social. La internalización personalizada de la cultura se realiza con otras personas, y las generaciones anteriores la transmiten a las nuevas. Ellas actúan como agentes socializadores sobre las potencialidades individuales. Este proceso tiene lugar, principalmente, en la etapa de la niñez, y continúa en menor grado en la edad adulta. En esta transmisión se denotan los procesos de socialización. Lezcano los define como: “Un proceso continuo en el que el o los individuos apprehenden, aprenden y transmiten aspectos sustantivos, significativos y simbólicos del mundo social que los involucra en un espacio y un tiempo específico” (2005: 43). En el acto de apprehender se destaca la autonomía individual que permite influir en la transmisión cultural, económica y social de generación en generación, ya sea para mejorar o modificar lo anteriormente establecido.

La aculturación es el proceso por el cual se priva a un grupo de personas, o a una determinada, de su propia cultura, al mismo tiempo que se le va imponiendo otra. Por otro lado, la endoculturación ayuda a resistir la aculturación. Son dos procesos diferentes y contrapuestos.

Colombres (1992) cita al antropólogo brasileño Cardoso de Oliveira para referirse a los factores convergentes de aculturación: acciones realizadas o no con el propósito de destruir una determinada cultura étnica. Si el propósito de aculturar es claro y manifiesto, tales acciones tomarán la fuerza de un método. El antropólogo llama divergentes a los factores que impiden a los individuos asimilarse a la cultura dominante. Entre ellos destaca



el idioma, que aísla; es una apariencia física que genera discriminación y violencia, etcétera.

Influencia de las instituciones en la conformación de identidades

Las instituciones sociales conforman nuestra identidad dentro de los sistemas de poder que las caracterizan, anónimos, pero muy eficaces a la hora de regular nuestros comportamientos humanos. “Estos procesos de la vida social generan subjetividades muy concretas, diseñan los modos en que sentimos, pensamos, actuamos y nos vinculamos con los otros y con nosotros mismos” (Moise, 1998: 30). Desde el ámbito escolar, los niños van modificando sus propias experiencias formativas familiares.

La escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y produce su propia cultura específica. Entendiendo por tal el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (Pérez Gómez, 1998: 227).

Lev S. Vigotsky (1988), en su modelo de aprendizaje socio-cultural, plantea que tanto los procesos de desarrollo como los de aprendizaje interactúan entre sí; considera que el aprendizaje es un factor del desarrollo, que está íntimamente ligado a la interacción del individuo con su medio social y cultural.

Achili (1996) denomina “identidades escolarizadas” a los procesos que despliegan los alumnos en la coextensividad de sus prácticas en la escuela y al conjunto de significaciones construidas al interior de las condiciones generales en las cuales se concretan. “Las instituciones siempre generan fenómenos de identidad en los sujetos, sean estos fenómenos latentes o manifiestos” (Moise, 1998: 50). Los alumnos conviven con el mismo grupo durante, al menos, nueve meses en las instituciones educativas, y los compa-



ñeros de clase son modelos de comportamiento y actitudes, además de actuar como refuerzo social (Coll *et al.*, 1992: 160).

Existen dos grupos en los procesos de identificación: el primero corresponde al proceso de identificación primaria y el segundo al de identificación secundaria. Los vínculos primarios se definen por el predominio de lazos afectivos y emocionales entre sus miembros, como sucede en la familia. La escuela se encuentra dentro de los secundarios; como los niños pasan mucho tiempo juntos, establecen diferentes tipos de vínculos, entre ellos los positivos (de aceptación o confianza) y los negativos (ser rechazado o burlado). Los alumnos imitan las acciones de sus compañeros y de su docente; en esas acciones se produce el proceso de identificación (Coll *et al.*, 1992: 163). Gadotti define, así, el concepto de identidad cultural:

¿Qué es identidad cultural? En primer lugar, deberíamos hablar de identidad étnico-cultural, pues tenemos que localizar la cultural en un determinado tiempo y espacio, y en el interior de un grupo étnico. Por primera vez, esa identidad sería articulada a una identidad nacional y regional, determinada también históricamente (1996: 182).



No existe un patrón que indique una determinada manera taxativa de cómo transmitir la cultura, ni un único modelo para llevar adelante el proceso de endoculturación. Cada familia, cada niño, es diferente, y eso hace que también sean diferentes los procedimientos en los cuales se transmiten, de generación en generación, valores, actitudes, normas, costumbres, hábitos, tradiciones y la propia cultura. Esto da como resultado que el proceso de socialización adopte formatos distintos, que corresponden tanto con los contextos específicos (continentes, países, comunidades, barrios, etc.), como con los momentos en los que se lleva a cabo la socialización.

Las miradas de los otros nos completan y contribuyen a la constitución de identidades –propias y ajenas– moldeando marcos para la interacción. En ella juegan ciertos esquemas tipificadores para la aprehensión de los otros, resultado de conocimiento socialmente disponible, en un contexto determinado, y de las propias vivencias (Masseroni, 2008: 4).

Construcción de identidad en los migrantes

En los grupos sociales se produce una clara contraposición entre “nosotros” –los nativos– y “ellos” –los migrantes–. “Ellos” tienen que integrarse a “nosotros”, a nuestras costumbres, hábitos, forma de relacionarnos, instituciones, etcétera.

Toda cultura supone un “nosotros” que constituye la base de las identidades sociales. Estas se fundan en los códigos compartidos, en las formas simbólicas que permiten apreciar, reconocer, clasificar, categorizar, nominar y diferenciar. La identidad social opera por diferencia: todo “nosotros” supone un “otros”, en función de rasgos, percepciones, códigos y sensibilidades compartidas y una memoria colectiva común (Margulis y Urresti, 1999: 44).

En el caso de los grupos de migrantes, los procesos de identificación suelen ser más complejos. Carolina Mera (1998) contrapone los términos *integración* y *asimilación*; el primero supone un proceso dinámico en la construcción de una unidad: la minoría acepta ser parte del todo y se adhiere a los valores bases de la sociedad global, pero con un intercambio entre ambas partes; en el segundo subyace la idea del extranjero que abandona sus particularidades culturales para aceptar totalmente las normas, modos de vida y valores de la sociedad global.

La mirada del otro se introyecta, inscribiéndose en el propio cuerpo las *relaciones de poder*. Estos –cuerpos dominados– deben actuar desplegando *tácticas* en el terreno que imponen y organizan los sectores dominantes. Son un “otro” que viene de afuera de la ciudad y debe demostrar que merece vivir en ella (Ferraudi Curto, 2009: 173).

En Argentina, la conciencia de ser discriminado y las condiciones de la propia identidad son tibias y difusas. Por eso, en estas circunstancias las personas adoptan *estrategias de desplazamiento y de estímulo*. Al admitir que se es discriminado se aceptaría que hay algo de malo en uno, al menos para la mirada del otro. Resulta complejo poder resistir al peso de los juicios y valores colectivos. Es allí cuando se recurre también al desplazamiento y, según Margulis y Urresti (1999: 22-23), los discriminados discri-



minan. Al adoptar los valores y las significaciones vigentes en la sociedad, incurrir también en actitudes discriminantes.

En el marco de un proceso migratorio, este proceso de socialización se vuelve conflictivo, y muchas veces contradictorio. El individuo internaliza un doble juego de valores: por un lado, los de la sociedad de origen, por otro lado, en las instituciones de la sociedad receptora, las nuevas reglas y valores. Esta doble condición de integración problematiza de una manera muy particular la vida cotidiana de los nuevos pobladores (Mera, 1998: 14).

Mera (2008), quien analiza la comunidad coreana en Buenos Aires, caracteriza a los jóvenes como “biculturales”. Los mismos poseen una identidad comunitaria al mantener las costumbres, el idioma y las tradiciones familiares al interior del hogar; pero al mismo tiempo adoptan costumbres, tradiciones y el idioma castellano; es decir, conviven interculturalmente. Más adelante destaca que todo ello los hace víctimas de un conflicto permanente, generado por la existencia de estereotipos negativos en el grupo de acogida sobre el de los coreanos. Esta situación se presenta en otros grupos de migrantes que provienen de los mismos lugares. Suelen reunirse en pensiones, trabajos o clubes, a fin de fortalecer lazos con su comunidad, es decir, con aquellos que comparten costumbres, tradiciones, historias, etc.; esto genera una biculturalidad que oscila entre la cultura de origen y la nueva.

Muchos de los peores trabajos de las grandes ciudades de Argentina, como Buenos Aires, Córdoba, Rosario, Mendoza, están etnificados y son los ciudadanos bolivianos quienes los realizan. En este contexto, entendemos por etnicidad los procesos de reconocimiento de diferencias significativas entre nosotros y ellos, que pueden expresarse grupalmente (Vargas, 2005). La mencionada autora ha señalado que esa “etnificación del trabajo” funciona también como forma de socialización y articulación de identidades. Así, la etnia no solo sirve para conseguir trabajo en las obras en construcción, sino también para aprender, especializarse, construir lazos y redes sociales.

En todas las culturas hay una psicología popular, que es uno de sus instrumentos constitutivos más poderosos y que consiste en un conjunto



de descripciones más o menos normativas y más o menos conexas sobre cómo [funcionan] los seres humanos, cómo son nuestras propias mentes y las mentes de los demás, cómo cabe esperar que sea la acción situada, qué formas de vida son posibles, cómo se compromete uno a estas últimas, etc., etc. El aprendizaje de la psicología popular que caracteriza a nuestra cultura se produce muy pronto; la aprendemos al tiempo que aprendemos a usar el lenguaje que adquirimos y a realizar las transacciones interpersonales que requiere la vida comunitaria (Bruner, 1991: 49).

En el campo de las producciones simbólicas colectivas, se destacan las creencias, los prejuicios, los juicios, las representaciones sociales y el imaginario social en el entrecruzamiento de las ciencias sociales y el espacio de la subjetividad. Estas producciones sostienen posicionamientos subjetivos que atraviesan los discursos y las prácticas de las personas, al nivel social, en los grupos y en las instituciones (Moise, 1998: 40).



El diálogo intercultural forma parte de una relación dialógica que responde, por un lado, a la dinámica de una colectividad que crece, se complejiza y construye su identidad; y por otro lado es resultado del tipo de diálogo entablado entre los diferentes grupos, basado en una fuerte actitud discriminatoria que menosprecia su cultura. Esta imagen que la sociedad receptora les devuelve sobre ellos mismos será retomada por el grupo como parte constitutiva de la nueva identidad colectiva (Mera, 2008: 5).

La etnología urbana aporta una particular perspectiva de análisis: a la visión de un determinado grupo sobre sí mismo se agrega la imagen que se le atribuye a dicho grupo desde el discurso hegemónico. Es decir, “la representación producto de la interacción de los diferentes actores en juego puede ser adoptada como propia por el grupo minoritario en cuestión, o por el contrario ser rechazada, entablando una puja por imponer la visión hegemónica legítima de la diferencia” (Mera, 1998: 18).

En el proceso de la socialización se dan cambios de comportamientos, actitudes y concepciones acerca de determinado tema, que tienen su origen en la interacción con otras personas, en las diferentes instituciones de las cuales forma parte un sujeto: familia, escuela, lugar de trabajo, club, entre otros. Mera destaca

que el lugar que ocuparán los nuevos migrantes en el país receptor dependerá del lugar que la sociedad argentina les otorgue al momento de su llegada, tanto desde lo material como desde las propias concepciones ideológicas sobre lo extranjero y la diversidad. “La participación del individuo en la dinámica de inserción social significa el comienzo de un movimiento dialéctico de transformación psico-social, debido a la alteración de los lazos de pertenencia” (*ibíd.*: 15).

En palabras de Freire:

... las relaciones entre identidad cultural —que siempre tiene un elemento de clase social— de los sujetos de la educación y de la práctica educativa, es algo que se nos impone. Es que la identidad de los sujetos tiene que ver con las cuestiones fundamentales del plan de estudios, tanto el oculto como el explícito, y obviamente con cuestiones de enseñanza y aprendizaje (2007: 103).

Resultados

Tras haber expuesto los conceptos teóricos centrales, en la presente sección damos a conocer los resultados obtenidos en los cuestionarios y las entrevistas a los docentes. El primer contacto con las escuelas fue telefónico y en algunos casos personal. En una cita que se tuvo con los directivos, se les entregó una nota a modo de presentación y si era posible se realizaba una entrevista. Se acordó la cantidad de cuestionarios que sería factible distribuir entre los docentes y luego el personal se los entregaba según su criterio. Los mismos fueron respondidos de manera anónima. Las entrevistas a los docentes fueron realizadas según la disposición de cada uno.

El cuestionario que se utilizó es una adaptación de uno elaborado por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Gagliardi, 1995), testado en diez países y en siete lenguas (castellano, inglés, francés, urdu, árabe, polaco y checo). En Argentina fue aplicado en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación durante diez años, cuyos resultados se detallan en Sagastizábal y Rossi Beati (2008).

Una vez recolectada toda la información se recurrió a la triangulación de los datos. Una gran parte de los científicos sociales



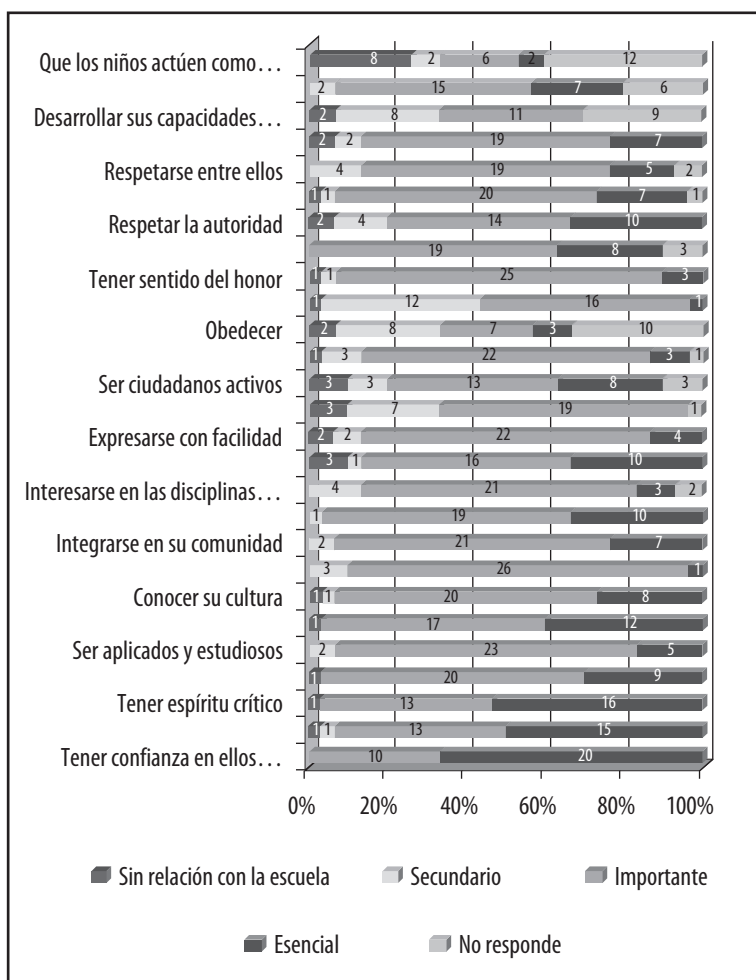
ha considerado que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la confiabilidad de los resultados finales. En el campo educativo, el primero en teorizar sobre triangulación fue Denzin (1970), quien distingue cuatro tipos: de datos, de investigadores, teórica y metodológica. La última refiere a la habilidad de combinar las técnicas cuantitativas y cualitativas, a fin de aprovechar los puntos fuertes de cada una de ellas y cruzar datos. La triangulación intermetodológica (Denzin, 1978) permite ubicar al investigador en una posición de observador crítico de su propio material, pudiendo identificar sus debilidades e indagar en los métodos elegidos, lo cual posibilita una comprensión más completa del fenómeno estudiado.

El principal objetivo de todo proceso de triangulación es incrementar la validez de los resultados de una investigación mediante la depuración de las deficiencias intrínsecas de un solo método de recogida de datos y el control del sesgo personal de los investigadores. De este modo puede decirse que cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas (Denzin, 1970).

En la primera pregunta de los cuestionarios, las docentes tuvieron que seleccionar los objetivos posibles a alcanzar en la educación primaria, e indicar el grado de importancia asignada a los mismos. Se expusieron 27 a fin de no condicionarlos en la elección de los objetivos específicamente alusivos a la temática. Los resultados obtenidos se exponen en la gráfica 1.



GRÁFICA 1



Como puede advertirse, algunos objetivos no fueron elegidos por todos los docentes. No es el caso de los referidos a la identidad, como “tener confianza en ellos mismos”, “ser conscientes de sus responsabilidades” y “tener espíritu crítico”; estos fueron considerados objetivos esenciales, y “conocer su cultura” y “ser ordenados y puntuales”, importantes.

De lo expresado por las maestras en las entrevistas, se destaca que en las escuelas a las que asisten alumnos de bajos recursos los profesores suelen tener mayores expectativas sobre los estudiantes provenientes de otros países, y bajas en los nativos. Las causas que se le atribuyen son: la mala conducta, la falta de apoyo de las familias, el desinterés por aprender, las reiteradas inasistencias a clase, etc. La manera en la cual las docentes conciben a sus alumnos da cuenta de la inclusión que ellas promueven y también permite conocer rasgos de la identidad de los grupos migrantes. Concretamente, una de las directoras de escuela describió a su alumno migrante oriundo de Perú de la siguiente manera:

- E: ¿Ninguno de los alumnos se insertó en la escuela desde 1°?
- D: No, Giuseppe, que es el que ahora está en 6°, empezó en 2° acá. Pero yo quisiera que veas sus carpetas para ver lo prolijo, lo capaz que es. Aparte a la tarde, acá, hay una Fundación, la Fundación “El Desafío”. Ahí tienen computación, taller garabato, que es más que nada psicología de grupo, hacen tareas de grupo... después tienen murga y tienen deporte. Una actividad por día, bueno Giuseppe está. Él se anotó, y él viene y él cumple. Porque muchos se anotaron y han dejado, pero él está firme, ¿no? Y me comentaba la responsable de la Fundación que tiene unos conocimientos, capta lo que se refiere a informática, computación, es el más brillante, tiene una inteligencia, la verdad que es muy, muy capaz (Entrevista: E1. I N°1).

Según esta docente, los migrantes llegan con afán de progreso: trabajan y estudian. Esto los diferencia de los rosarinos que, según los dichos de la directora de esta escuela, muchas veces tienen actitudes contrarias:

- D: Es como que esta gente llega, viene a este barrio y después se va ubicando en el trabajo y ya se mudan y se quedan ahí definitivamente. Generalmente vienen y se ubican en la casa de un amigo, de un familiar, hasta que ellos logran conseguir un trabajo y ubicarse por su cuenta... te quería contar algo... ¡ah! De que esa gente, yo sigo la comparación, ¿no? Pero lo que a mí me llama la atención, cómo a pesar de ser gente extranjera... ya consiguen

trabajo, ya se ubican y... Hay una mamá, la mamá de Giuseppe que es el peruano que todavía está en la escuela, que trabaja y estudia, hace una carrera terciaria. Yo creo que hay que admirarle a esa gente... llegar a un país, este, extraño y con tantas ganas, ¿no? Que por ahí los de acá no las tienen. Sí, sí yo noto, justamente... es gente que viene con afán de progreso; por eso pienso que se moverán tanto y conseguirán trabajo, pero una de las mamás está cama adentro en una casa de familia; o sea que para ganarte un lugar dentro de la familia tenés que inspirar confianza, ser responsable, decente, honesta, porque si no, no te conservan, pero ella ya hace más de un año que está ahí trabajando. Y por eso, ella está en Fisherton y se llevó a su nena más cerca de su trabajo.

E: ¿Cuál otra diferencia usted nota que existen entre estos alumnos y los alumnos nativos? Me nombró la responsabilidad...

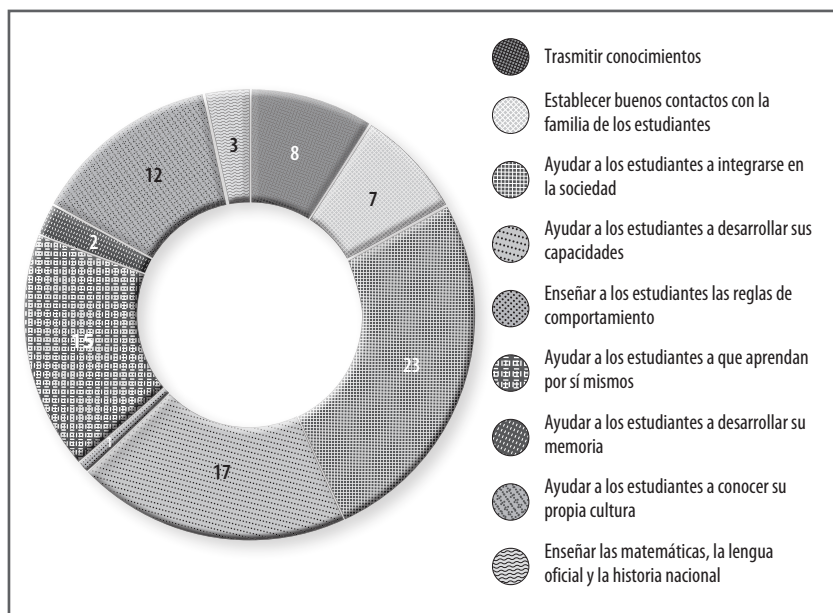
D: La responsabilidad, el estudio, la educación, son muy respetuosos... todos con muy buen rendimiento escolar, y de venir a la escuela, de no faltar, no sé, muy buenas cualidades todos (Entrevista: E1. I N° 1).



Destacamos la relación entre lo expresado por la directora del establecimiento E1 y lo respondido por las docentes en los cuestionarios. El objetivo “ser consciente de sus responsabilidades” fue seleccionado por 16 maestras como esencial y por 13 como importante. Esto da cuenta de la importancia asignada por los docentes a la responsabilidad que deben tener sus alumnos.

En la encuesta se les preguntó acerca de cuáles consideran que son las funciones esenciales de un docente (gráfica 2). Allí se destacan los resultados referidos a la conformación de los procesos de identidad, específicamente: “ayudar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades” y “ayudar a los estudiantes a que aprendan por sí mismos”. De 31 docentes que respondieron, 17 optaron por la primera opción y 15 por la segunda.

GRÁFICA 2



Casi todas las docentes entrevistadas, tanto las pertenecientes a escuelas de gestión pública como de gestión privada, destacaron el respeto que tienen los alumnos provenientes de otros lugares, que en ocasiones no encuentran en los nativos. Las causas son atribuidas a la crianza impartida por la familia, lo que forma la base del *hábitus*, aquello que se encuentra “encarnado en el agente” (Bourdieu y Wacquant, 1995), rasgo distinguido de la identidad de estos alumnos migrantes y sus familias. Una docente de la escuela E1. II expresó:

E: ¿Le resultó difícil establecer el vínculo docente-alumno?

M: No, para nada, para nada porque son chicos muy respetuosos, son chicos muy educados. Hay una diferencia en la forma de conducirse con respecto al resto del grupo, son chicos, no te digo más buenitos, son más... inocentes, más tranquilos, parecen mejor educados, más educados... son distintos (Entrevista: E1. II N° 3).

La directora de la escuela E1. I asocia el respeto a la autoridad que puede existir en su familia:

- E: ¿Cree que la cultura de origen de estos alumnos determina alguno de sus comportamientos?
- D: Eh... [piensa].
- E: O cuáles son los comportamientos con los que ustedes dicen, “se nota que este chico no es de acá”.
- D: Se nota, por ahí puede haber más autoridad, más norma... porque son más respetuosos de las normas. Por ahí, lo que acá un poco se está perdiendo es la autoridad en la casa, del padre que pone las normas que se respetan, puede ser eso. O puede ser que en el mismo país hay más autoridad y más disciplina que acá.
- E: ¿Asisten a la escuela alumnos que sean de otras provincias?
- D: De otras provincias también tenemos, tenemos de todos lados, sobre todo del norte. Del Chaco, hay correntinos, hay entrerrianos, del norte de Santa Fe.
- E: Y estos alumnos son más respetuosos o se asemejan más al rosarino...
- D: En cuanto al respeto sí, son más respetuosos que los rosarinos, pero en... en responsabilidad y en rendimiento se asemejan más a nosotros [ríe]. Se ve que es una cultura nacional el tema de, no sé si decirte falta de responsabilidad, de dedicación, pero se nota, se nota la diferencia, se nota (Entrevista: E1. I N°1).



Una de las docentes de la escuela E1. I también hizo referencia a la educación familiar:

- E: ¿Cómo describiría a estos alumnos?
- M: Son muy respetuosos, vienen con una educación, tienen un entorno familiar. Enseguida, por ejemplo, las nenas paraguayas vinieron de un hogar humilde, vinieron acá para buscar trabajo, pero un... un sentido de la familia, se ve; vos te das cuenta que es bien constituido. El respeto hacia la familia, hacia el maestro. No sé, yo lo que destaqué es la educación y la humildad que tienen, cosa que los rosarinos no tienen. Lo mismo, han venido chicos del norte, y vienen con una educación, no tienen la picar-

día de los de acá. ¿Me entendés? Ellos están acostumbrados a otra cosa...

E: ¿Y después?

M: Y después... he tenido el caso de un chico que era del Chaco, que era divino, y bueno, estuvo como dos años y ya el segundo año digamos como que se adaptó a los otros, ya empezó a hacer... se adaptó y se integró tanto que ya era uno más y hacía las picardías de los de acá [ríe]. Claro, se terminan, acá en el colegio. ¿Se adaptan tanto! (Entrevista: E1. I N° 2).

Otra docente de la misma escuela (E1. I) destacó: "tienen todo un protocolo, esta cosa, de como era antes, que el chico te tiene que respetar, pedirte permiso, que los de acá no" (Entrevista: E1. I N° 3).

La directora de la escuela E2. VI destacó que el grupo de migrantes peruanos se diferencia de otros, como por ejemplo el de migrantes colombianos, por su trato cordial:

E: ¿Existe alguna diferencia entre los alumnos que son hijos de inmigrantes y el resto?

D: No, creo que hay un rasgo que identifica.... Que se ha dado como característica, por lo menos de otros que yo he conocido, peruanos... que tienen que ver con una modalidad de trato sumamente educados, cordiales... hay un trato afectuoso. Sumamente educados, digamos, por dar un término, de las familias peruanas.

E: ¿Y en el caso de las familias colombianas?

D: También, pero en ellos no se nota como rasgo distintivo, digamos. En los peruanos sí (Entrevista: E2. VI N° 1).

Una docente de la escuela E1. III destacó la solidaridad:

M: Lo que te podría decir, que a lo mejor es también común a los alumnos que son nativos, ¿no?, es que por ahí son un poco más solidarios, que debe tener que ver, a lo mejor, según al lugar en donde han vivido, eso de tener que cooperar, ¿no?, pero también lo he notado en chicos que son nativos (Entrevista: E1. III N° 2).



El personal directivo de la escuela E1. II, al finalizar la entrevista, destacó sus apreciaciones sobre los migrantes de origen chileno y su creencia de que, en realidad, todo se maneja desde Buenos Aires, incluso la discriminación. Otros docentes también manifestaron tener esta visión.

- M: ... de los inmigrantes, el mayor problema se tiene con los chilenos, nadie quiere a los chilenos. En Chile había una publicidad de Patty que decía, “lo único argentino que comen los chilenos”. El tema es que manejan todo desde Buenos Aires. Si en la villa 31 hay paraguayos y les dicen peruca, ya eso se filtra en las otras provincias y a todos los paraguayos se les dice peruca (Entrevista: E1. II N° 1).

Una docente de la escuela E1. IV destacó al respecto:

- E: ¿Existe alguna problemática entre los alumnos debido al lugar de procedencia de cada uno?
- M: ¿Con respecto a la integración, o sea si hay...?
- E: Sí, o si surge alguna cuestión debido a...
- M: [Sin dejarme terminar de formular la pregunta] No, problemática de aprendizaje, pedagógica no, no notamos que tenga que ver con el lugar de procedencia. Este... ellos tienen otros problemas, nosotros... que pueden ser de otra índole, que son tratados particularmente, pero no porque vengan de Chaco o porque vienen de Formosa tienen alguna problemática. Y en lo social tampoco, más que en lo común que lo tiene la sociedad entera, que es algún tipo de palabra discriminatoria; que sé yo, decirle “bolita”, o decirle... pero eso no es, por ahí, porque sea boliviano o paraguayo, sino que son cosas que aprenden en la calle, o en la cancha, que aprenden en todos lados; y bueno, a ese tipo de cosas las trabajamos y tratamos de que eso no ocurra. Pero no es hacia ese alumno que a lo mejor viene del Chaco o de Formosa; es el uso de esas frases, digamos, discriminatorias que lo usan los chicos como una ofensa (Entrevista: E1. IV N° 1).

Todo esto forma parte de la psicología popular que, como sostiene Bruner (1991), se aprende en el momento en que un

sujeto ingresa a la cultura y tiene que ver con lo que se espera o se piensa de una determinada situación. Una de las docentes de un alumno de origen asiático destaca al respecto:

- M: ... no, me parece muy positivo, muy positivo. Conocemos su familia, tratamos de entenderla. No, muy positivo, y un poco desmitificar sobre todo con él, ¿no? Quiénes son los chinos, todo este... este inconsciente colectivo que tenemos, ¿no? Qué se dice de los coreanos, de los chinos, de que vienen a trabajar acá, de qué trabajo hacen. Y de pronto, tenerlo acá en el grupo con 30 familias más; que las otras familias conozcan también quiénes son, qué hacen; que no es lo que la gente piensa o dice, sino que son familias como nosotros que vienen a trabajar; que tal vez nos pasaría lo mismo si vamos a otro país. Me parece positivo la... fue bueno que él conociera nuestro idioma (Entrevista: E2. V N° 2).

La condición de migrantes muchas veces se traduce en desigualdades respecto al alumno nativo al interior de las instituciones educativas. Un ejemplo de esto tuvo lugar al inicio de una clase de música la escuela E1. I.

- M: ¡Pasen chicos! Ahí viene Giuseppe, ella es de Uruguay, ves, ella es Lourdes, ella vino desde bebé. Y allá está Giuseppe, él es tranquilo [Giuseppe está sentado solo en un banco contra una pared, el resto de los alumnos del otro lado del salón] aquellos son inquietos, a Giuseppe le gusta prestar atención, por eso se sienta aparte (Entrevista: E1. I N° 3).

La docente de la escuela E1. IV destacó que no solo la dificultad en la comunicación, a causa del idioma, era con la familia de su alumna de origen oriental, sino también con ella misma, pues solía estar en silencio por no conocer bien el castellano:

- M: ... Ya estaba alfabetizada, o sea que yo no intervine en el proceso de alfabetización, era muy callada, hablaba muy poco. Se relacionaba bien conmigo y con los compañeros, pero era demasiado callada. Yo creo que la avergonzaba un poco el hecho de no poder hablar y pronunciar bien el castellano. Pero... se comunicaba

bien, podía expresarse, le entendía lo que pedía, cuando no entendía algo solicitaba ayuda. Pero, ya te digo, yo no interferí mucho en la alfabetización justamente en ese momento porque era una nena que venía... con sobreedad, pero con desfasaje en cuanto a los contenidos que tenía que cursar. Porque era como que estaba poco tiempo en distintas escuelas de distintas provincias. Por lo que ella me había manifestado venía de Misiones, pero ya había estado en Corrientes, había estado en Entre Ríos con otros familiares... no tenía una imagen... venía de una familia ensamblada. A lo mejor un año le tocaba estar con una tía en un provincia, y el año que yo la tuve hasta septiembre, directamente se iba a... se iba a China a terminar, a ser criada, tomada a cargo por la abuela, la abuela materna (Entrevista: E1. IV N° 2).

Al sentirse burlados y discriminados los alumnos migrantes también se burlan de sus compañeros. Esto se debe a las estrategias de desplazamiento y de estímulo de las que hablan los autores Margulis y Urresti (1999). Los docentes no le dan importancia, lo describen como parte de la propia dinámica entre los niños de determinada edad. El relato de la directora de la escuela II ejemplifica lo expuesto:



- E: En cuestiones que tengan que ver con el aprendizaje, quizás por el tema del lenguaje o por discriminación por parte de sus compañeros.
- D: Nos pasaba con este chico hijo de boliviano. Viste que los chicos se cargan mucho y ellos se sentían por ahí discriminados. Ellos también eran terribles de cargar, de jugar, de molestar, pero bueno, cuando les tocaba a ellos, viste que le dicen “bolita”, no sé, como le dicen a los bolivianos, entonces era como que les dolía. Es una cosa rara porque es como avergonzarse del origen de uno, pero los chicos lo toman... No, los chicos son bien recibidos, las problemáticas surgen de las cargadas comunes que empiezan a darse y de golpe caen en eso. En lo común, en decir las cosas que se dicen por la tele, que se dicen en una cancha de fútbol de cargarse así.
- E: ¿Y en el caso de los alumnos hijos de bolivianos, esto que me comentaba de las cargadas?

- D: Ellos también eran terribles... te quiero decir, eran chicos como cualquier otro, nada más que las cargadas hacia ellos, para ellos eran... sentían como una discriminación (Entrevista: E1. II N° 1).

El acompañamiento de los familiares, en los primeros años de vida, es de suma importancia. La docente de un niño de origen oriental hizo referencia a las posibles dificultades que sufrirá su alumno en un futuro próximo por no contar con la ayuda que él necesita:

- M: Probablemente con el transcurso de los años las cosas se le compliquen a Elián, porque en el caso específico de él, porque su familia no conoce nuestro idioma, porque tampoco vemos que tienen mucha intención de establecer ese contacto a través del idioma que... probablemente algunas cosas se le dificulten porque nosotros trabajamos sobre la historia familiar, la historia del barrio, todos esos contenidos que para nosotros son educativos, a él un poco le va a ser muy difícil interactuar con su familia y después transmitirlo acá, me parece a mí, a lo mejor no (Entrevista: E2. V N° 2).

Mera (1998) destaca lo conflictivo que puede resultar en los migrantes el proceso de socialización; en él, el niño fluctúa entre dos realidades, dos idiomas, dos costumbres: las de su familia y las de la escuela. La docente de la escuela E2. V señala el acompañamiento consciente que realizan desde la institución en este proceso de socialización secundaria.

- M: ... en ese sentido no es un nene que esté solo nunca, al contrario. Y es muy querido por todos, ¿no? Un poco por eso, por pensar y también por el resto de los maestros, ¿no?, de esperar que se alfabetice... por eso es que uno piensa que al estar casi solito, aunque tiene una familia, pero en esa parte que para nosotros, en la escuela, es tan importante que ellos se alfabeticen, que aprendan. Uno sabe que él está solito, entonces es como que vos estás; bien o mal, no sé, como muy pendiente de que lo haga, de que lo

termine en clase. En todas las áreas, no solamente en las curriculares, sino también en las especiales (Entrevista: E2. V N° 2).

Para esta docente, el rendimiento escolar de su alumno es menor respecto al de la mayoría de sus compañeros por no poder contar con un acompañamiento familiar, lo cual es un reflejo de las desigualdades al interior de la escuela:

- E: ¿Considerás que el rendimiento escolar es menor respecto al resto de sus compañeros?
- M: ¿En algún momento de la jornada, en algún momento hasta ahora?
- E: ¿En alguna situación en la cual lo hayas notado?
- M: No es menor por ser inmigrante, sino es menor tal vez porque la familia, como hay otras familias, que tampoco pueden acompañar a sus hijos. Eso lo puedo poner a la par de otras dos familias que, por distintas razones, no pueden acompañar a sus hijos, o no pueden porque trabajan mucho, o no pueden hacerlo porque no quieren. Bueno, esos nenes, junto con Elián también están rezagados respecto del grupo... tal vez si la mamá conociera nuestro idioma eso no le pasaría. Pero si yo tengo que situarlo a él dentro de un grupo, estaría dentro de los que necesitan más apoyo de su familia, de los que están, pero no por ser inmigrante, sino porque pienso que su mamá, o su familia no está en condiciones de poder ayudarlo. Como otras familias que siendo... que sabiendo nuestro idioma no están en condiciones de ayudarlos, porque no quieren, porque no pueden, por lo que sea (Entrevista: E2. V N° 2).



La docente relata que la institución no considera que la familia de Elián tenga la intención de conocer el castellano. Esto es una especie de barrera que suele darse con este grupo de migrantes. Por lo general, saben solo algunas palabras. En otras de las frases de esta docente citadas con anterioridad, ella destaca que habla con la madre de su alumno como puede. El no querer aprender el castellano sería un factor divergente de aculturación (Cardoso de Oliveira, citado en Colombres, 1992).

DISCUSIÓN FINAL

La escuela es el lugar donde los niños concretan su socialización secundaria, donde construyen identidades escolarizadas (Achili, 1996). El sujeto forma su identidad al separarse de los otros; se identifican con sus docentes y pares imitando sus acciones. Es allí donde los alumnos realizan sus aprendizajes socioculturales, que son con otros (Vigotsky, 1988). En la institución escolar, concibiéndola como campo (Bourdieu y Wacquant, 1995), se ponen en juego las concepciones que se tienen sobre los demás, el capital cultural. En la inclusión escolar se percibe la *ilusio*, esa forma específica de interés, de estar involucrado. La construcción de identidad en los alumnos migrantes resulta más compleja que en los nativos, ya que continúan practicando sus costumbres y aprendiendo de sus familiares sobre sus raíces y, por otro lado, aprendiendo en la escuela cómo ser argentinos.

Es válido el reconocimiento que realizan las docentes respecto al trato cordial de sus alumnos migrantes. Todas expresaron no tener grandes problemas dada la condición de migrantes de alguno de ellos. Es que, según las maestras entrevistadas, no son un número representativo en las escuelas; son uno o una más del grupo. Esto se traduce en la falta de reflexión y conocimiento de la situación de los migrantes en la sociedad. No fue posible acceder a ningún relevamiento que diera cuenta de la cantidad de alumnos migrantes, específicamente en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario: ni en la Dirección General de Estadísticas del Ministerio de Educación, ni en la Fundación “Migrantes y Refugiados sin Frontera” de Rosario, ni en la Dirección Nacional de Migraciones-Delegación Rosario. Se pudo acceder a los resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de la República Argentina 2010, donde se plasmaron en una franja etárea que no responde con precisión a la cantidad de migrantes en las escuelas primarias, ya que no es ese el tipo de dato que se pretende divulgar. No contar con información precisa de esta población marca la visión que se tiene desde la sociedad; no cuentan con entidad como grupo que merece respeto y valoración igual que el que debe existir entre los nativos. Es una tarea pendiente conocerlos más: saber quiénes son, a qué escuelas asisten, cuántos

son y con todo esto poder contribuir a una inclusión social. Para enriquecernos culturalmente debemos conocernos.

Desde de los aportes de Mera (1998) se podría decir que las acciones llevadas a cabo en las aulas no son ni de asimilación, ni de integración en su estado puro. En la práctica se estaría dando una combinación de ambas: un intento por construir una unidad pretendiendo que los extranjeros abandonen sus costumbres y conozcan la cultura local para poder integrarse a la sociedad. Si a la imagen que un grupo de migrantes tiene de sí mismo se le suma la que se le devuelve desde la sociedad receptora (Mera, 2008), el proceso de socialización y la construcción de identidades en la etapa de seis a 12 años en niños migrantes resulta muy complejo. Al sentirse discriminados creen que existe algo negativo en ellos, y esto forma parte de su concepción de sí mismos.

Concluimos el artículo citando a Núñez, quien da cuenta de las acciones que deben realizarse desde las instituciones educativas:

Estos son hoy los verdaderos retos de la institución escolar: o inventa nuevas y efectivas maneras para posibilitar la democratización del acceso de todos los niños y adolescentes a los legados culturales o se transformará en una institución de contención, donde la violencia estallará inevitablemente. La violencia de los que perciben la injusticia de haber quedado fuera de toda esperanza (2007: 5).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achili, Elena. *Práctica docente. Diversidad sociocultural*, Rosario, Homo Sapiens, 1996.
- Agudo, José Carlos y Ana María Portal. “Tiempo, espacio e identidad social”, en *Revista Alteridades*, México, División de Ciencias Sociales y Humanidades-UAM, 1991, pp. 31-41.
- Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterios y bases del gusto social*, España, Taurus, 1991.
- Bourdieu, Pierre y Loic Wacquant. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.

- Bruner, Jerome. *Actos de significados*, Madrid, Alianza Editorial, 1991, pp. 47-73.
- Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. INDEC, 2010. Disponible en http://www.indec.mecon.ar/default_censo2010.htm
- Coll, Cesar, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia y Enric Valls. *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana/Aula XXI, 1992.
- Colombres, Adolfo. *Manual del promotor cultural. Bases teóricas para la acción*, Buenos Aires, Humanitas, 1992.
- Denzin, Norman. *Sociological Methods: a Sourcebook*, Chicago, Aldine Publishing Company, 1970.
- Denzin, Norman. *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*, Nueva York, McGraw Hill, 1978.
- Ferraudi Curto, María Cecilia. *La sociología ahora*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- Gadotti, Moacir. *Pedagogía de la praxis*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996.
- Gagliardi, Raúl. "Formación científica y tecnológica para las comunidades tradicionales", en *Perspectivas*, vol. XXV, núm. 1, 1995.
- Grimsón, Alejandro. *Interculturalidad y comunicación*, Colombia, Editorial Norma, 2001
- Guber, Roxana. *Etnografía: método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Norma, 2002.
- Lezcano, Alicia. "Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización", en S. Carli (comp.). *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana, 2005, pp. 41-75.
- Masseroni, Susana. "Lo intercultural en acción: europeos del este de Buenos Aires", en *Delito y Sociedad*, vol. 27, 2008, pp. 121-130.
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti. *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 1999.

- Mera, Carolina. *La inmigración coreana en Buenos Aires. Multiculturalismo en el espacio urbano*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- Mera, Carolina. "La comunidad coreana en Buenos Aires. Una experiencia de convivencia intercultural", en *Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales-UBA/Prometeo, Buenos Aires, núm. 27, 2008, pp. 1-10.
- Moise, Cecilia. *Prevención y psicoanálisis. Propuestas en salud comunitaria*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Núñez, Violeta. "La educación en tiempos de incertidumbre: infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social", 2007. Fecha de acceso, 3 de junio de 2010. Disponible en http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/violeta_N_educacion_incertidumbre.pdf
- Pérez Gómez, Ángel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1998.
- Rodríguez Ruiz, Óscar. *La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales*, Chicago, Aldine Publishing Company, 1970. Disponible en www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp
- Sagastizábal, María de los Ángeles y Beatriz Rossi Beati. *Del enseñar y el aprender. Una integración de voces y miradas para comprenderlos. Observatorio sobre las representaciones sociales del alumno, la escuela y el docente (UNESCO-CONICET)*, Rosario, UNR Editora, 2008.
- Siguan, Miguel. *La escuela y los inmigrantes*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Vargas, Patricia. "Trabajadores migrantes: entre la clase y la etnicidad. Potencialidad de sus usos en la investigación socioantropológica", Trabajo presentado en ASET, 7o. Congreso Nacional en Estudios del Trabajo, 2005.
- Vigotski, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo, 1988.