

IV JORNADAS DE SOCIOLOGÍA
Universidad Nacional de La Plata

23, 24 y 25 de noviembre de 2005

La relación entre representaciones sobre capital económico y
capital cultural

Ponencia a Presentar en la Mesa 9: "¿Podremos vivir juntos?
Ciudadanía, género, cultura urbanas"

Lic. Romina Paola Tavernelli
Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Sociales
romina.tavernelli@fibertel.com.ar

Acerca de la investigación

Las ideas aquí planteadas se enmarcan dentro de una investigación¹, aún en curso, que aborda la discriminación hacia el extranjero como táctica de disciplinamiento y control por parte del nativo hacia el inmigrante. En este sentido, el proyecto presenta dos hipótesis sustantivas. La primera de ellas sostiene que las representaciones sociales discriminatorias, resultan de la necesidad de los nativos de ejercer cierto control social sobre los extranjeros, por medio de tácticas de disciplinamiento que apuntan a limitar a los extranjeros en la participación en el sistema social, político y productivo.

La segunda refiere a la relación que podría existir entre los tipos de identidades nacionales y construidas por la población nativa y la presencia o no de tácticas de disciplinamiento estaría condicionada por la inserción de clase, por el origen nacional y por características culturales de los extranjeros.

Para ello el proyecto de investigación se planteó dos técnicas cualitativas de abordaje a la cuestión que posibilitaran conocer las representaciones acerca de la alteridad y técnicas de disciplinamiento que, consideramos, de alguna manera influyen en la mirada que se tiene acerca del “otro” y que soslayan el discurso. Comenzamos por realizar grupos de discusión con docentes de niveles primario y secundario, de escuelas públicas y privadas. Luego planteamos la realización de entrevistas semi-estructuradas individuales o en profundidad con jóvenes. Por tratarse de un proyecto todavía en curso, como dijimos anteriormente, hasta ahora hemos emprendido sólo la primera de las técnicas.

En relación a ambas hipótesis intentaremos aquí indagar en qué medida, la mirada que tienen los docentes respecto de los alumnos inmigrantes estaría directamente vinculada con las representaciones que muestran acerca del extranjero en general aunque, diferentes según los países de origen. En función de esto determinar cuáles son las diferentes

estrategias de las que se valen en el aula, para abordar distintas situaciones y a las que podríamos interpretar como tácticas de disciplinamiento hacia el “otro”.

Por último, establecer de qué manera la relación que efectúan los docentes en referencia a determinados tipos de migrantes y su pertenencia cultural los lleva a ubicarlos en una pirámide de distribución que asigna y relaciona escasez de recursos económicos con escasez de cultura.

La indeterminación como fundamento de la discriminación

Comprender el fenómeno discriminatorio, tan vigente en nuestros días, nos lleva, como con todos los fenómenos abordados por nuestra Ciencia, a enmarcarlo en el contexto social, económico y político en el que se da. Con este objetivo debemos intentar, al menos, describir la situación en la que la discriminación aparece como un hecho naturalizado y que puede hacerse manifiesto, tal como lo veremos en los grupos de discusión con docentes, sin generar por ello demasiados sobresaltos.

En esta dirección este abordaje nos conduce, ineluctablemente, a pensar la etapa que se inicia con la llamada “crisis del Estado” y que muestra como principal resultado, la ruptura de múltiples lazos solidarios que funcionaban como un sustento de la identidad del individuo tanto desde su experiencia como ciudadano, en general, y como trabajador, en particular. El abandono de un modelo económico donde el Estado se exhibía como agente central definiendo las relaciones entre sus ciudadanos, es reemplazado por otro cuyas consecuencias más notables han sido el crecimiento de la desocupación y la pobreza a niveles inhumanos, donde el Estado aparece minimizado, casi ausente y ajustado resignificando las relaciones sociales y en especial, las laborales. La definida “nueva cuestión social”² se instala reordenando los, ahora antiguos, principios organizadores de la sociedad y, de este modo, el fundamento mismo sobre el que se afirmaban los derechos

sociales. Este Estado redefinido en su rol permite, en su ausencia, la marginación de vastos sectores sociales que deben ahora por sí mismos encontrar su lugar en la sociedad.

Aquellos sectores sociales se encuentran ahora desintegrados en una sumatoria de individuos perdiendo así la perspectiva que los organizaba como una comunidad de intereses. La población queda así sumida en una lucha decididamente individual por definir su espacio en las nuevas y diferentes relaciones planteadas por esta nueva era. Los sujetos intentarán buscar aquellas certezas, aquella seguridad que brindaba una pluralidad de actores sociales que actuaban como organizadores de sentido.

La búsqueda de sentido se asegurará redefiniendo quiénes somos y qué lugares ocupamos como individuos en esta sociedad. Y a esta redefinición sobre el propio ser sigue, análogamente una redefinición sobre el “otro”. Continuas resignificaciones sobre quién es uno y quién es el “otro”, en las que la figura del extranjero hace su aparición como por fuera de la dicotómica clasificación de amigo/ enemigo. El extranjero es colocado en el lugar de “responsable” de esta nueva situación social que vulneró la propia situación individual. La indefinición en la que es ubicado acentúa esta percepción que lo culpabiliza de todos los nuevos males. El extranjero pasa a ser alguien a quien no puede definirse *per se*, aquel que se niega a permanecer confinado en un lugar lejano y que al mismo tiempo puede negarse a abandonar nuestro territorio. Entra en nuestro mundo- vida y en él se establece realizando este recorrido sin estar invitado. Esta proximidad del “otro”, esta nueva cercanía del desconocido es lo que nos compele a definirlo, clasificarlo; a precisar si se trata de un amigo o un enemigo. Con su presencia, el extranjero resiste este intento clasificatorio y se instala como una amenaza, un ser ambivalente.³

Con los docentes

En los grupos de discusión realizados por esta investigación pudimos ver muchas veces que los docentes, al ser interrogados acerca de las características de los alumnos nativos y extranjeros, y haciendo referencia a los niños inmigrantes invocan características que atribuyen también al inmigrante en general. Es decir, hablar del alumno los lleva, como el curso de un río a desembocar en el océano de definiciones y calificativos que asignan a personas de determinada pertenencia étnica, características que consideran como innatas, naturales y, por ende, inmodificables. En este sentido, los chicos “heredan” de sus padres actitudes que los docentes refieren como “típicas de su cultura”. Frente a semejante determinismo biológico la mutación en algo diferente, más parecido a mi propia especie, aparece como la respuesta más esperable.

De esta forma, en primer lugar, al preguntarles a los docentes sobre las características de los inmigrantes en general, responden respecto de las personas de origen boliviano que son “lentos en comprensión”, “vos les explicás y tardan en entenderte”, que “están en segundo plano”, que “son sumisos”. Lo interesante resulta cuando, luego, al ser indagados sobre los alumnos extranjeros los definen utilizando las mismas palabras. Tal es el ejemplo de una maestra que responde:

-“Mi experiencia me dice que tienen una cuestión de sumisión tal que por ejemplo muchas veces les cuesta o socializar algunas cosas, interactuar con el resto del grupo, con el docente”

De esta manera, ser sumisos en los chicos bolivianos, es algo que acarrearán desde sus casas, a través de sus padres, dado que ambos padres e hijos son definidos por igual.

Otra asociación interesante surge al compararse el desempeño en el aula entre alumnos nativos y extranjeros, y al definir a éstos últimos en relación al mismo origen los docentes dicen:

- Entre las características generales, son más observadores que digamos, activos participativos. Ellos miran todo pero...

- Estos chicos, por lo que yo veo observando, adquieren el conocimiento a partir de las actividades manuales
- Más motrices que intelectuales

Y al momento de definir al inmigrante adulto, sostienen que “sólo pueden desarrollar tareas manuales”, o como dirán más expresamente:

- “Que los puestos de trabajo que pueden ocupar, en general digo, países limítrofes como Paraguay, Perú, Bolivia, están siempre relacionados con trabajos domésticos, (...) con la construcción.”
- Yo por ejemplo, por ahí es una decisión que a mí me duele de los bolivianos, que siempre son albañiles o por ejemplo el mío que me vende las plantas. (Voces superpuestas)... porque él viene todos los domingos y a mí me parte el alma, con el nenito que cría que va atrás. Y bueno, a mí me parte el alma verlo, entonces, una planta...
- Sí, es bastante fuerte.
- Claro, es una cosa... Que me da pena que no tengan (inaudible), por decir algo distinto.
- Sí, sí. Algo distinto.
- Algo distinto. Siempre son trabajos humildes.
- Trabajos humildes.
- Siempre trabajos bien humildes.
- Cuando tienen una verdulería, también los ves con los chiquitos... (voces superpuestas)
- A mí me duele eso también del boliviano, pero debe ser que yo estoy con esta gente que me parte el alma verlos y que...

En el caso de los inmigrantes orientales, la asociación se establece por la forma en que ambos, niños y adultos, tienden a relacionarse.

En el momento en que se refieren a los alumnos de origen asiático, sostienen:

- A mí me pasó, bueno, no fue un alumno mío, pero de una amiga, una compañera: un chino. Porque no se integran, a los padres no les interesa. El chico puede repetir una vez, dos veces, siguen su idioma. Pero sí les interesa que vayan, creo que van los sábados, a la escuela de chinos; eso me molesta, porque los padres les estamos brindando la educación, estamos pagando y a ellos no les importa, eso es lo que me molesta.
- Bueno, este chico chino, a los padres no les importa...

Extendiendo así en los chicos condiciones que atribuyen, en general a chinos y coreanos por igual, que es definirlos como “cerrados”, “antipáticos”, “que hablan entre ellos y no les

entendes nada”, “que no tienen comunicación, para su conveniencia”, entre las características que aparecen con más frecuencia.

Entendemos que definir a los niños por los padres excluye a los primeros de poder desplegar sus atributos, desarrollar sus propias habilidades, su individualidad. Los condiciona en la relaciones y más aun, dificulta el acercamiento y vínculo entre pares.

Legitimar estos supuestos desde el rol docente confiere, especialmente en los niños, un halo de autoridad sobre determinados prejuicios que no sólo soportan el imaginario colectivo sino que lo confirman y reproducen.

En este sentido, lo mismo sucede cuando el atributo de un niño es imputado a su pertenencia u origen étnico. Esto se evidencia cuando se relacionan directamente ciertas dificultades atribuidas a los alumnos extranjeros con su país de origen o pertenencia cultural. Tales son los ejemplos que pueden citarse como:

- Por ahí el que más problemas tiene es Paraguay.

Definiendo al alumno directamente por el gentilicio, o cuando explican la diferencia por la etnia o cultura y en una misma oración aparece:

- Lentos de comprensión, nivel cultural bajo

O aun más crudamente cuando al referirse a problemáticas específicas del alumno extranjero sostienen que:

- Hay que tener en cuenta la personalidad según el país de origen. Un boliviano va a tener una raíz temperamental distinta a la de un peruano, que ya viene con intenciones más de superación, más logros...

Transformando así la personalidad del niño en una variable dependiente del país de origen.

Los chicos son, de esta forma, percibidos como objetos poseedores de un legado inmutable en función de su raíz cultural. Esto conduce a cierto uso de la diversidad⁴ que justifica determinadas formas de asumir la cuestión. Ubicar diferencias de aprendizaje como

inmersas dentro de la “cuestión cultural” habilita la posibilidad de plantear cierta obligación por parte de los extranjeros a “adaptarse” a “nuestra cultura”, infiriéndose ésta como la única y mejor solución. Los docentes plantearán que no es lo mismo un alumno con años de residencia que uno recién llegado. Aparece la fantasía de un extranjero influido por la variable tiempo que mejora su condición sólo por haber pasado más tiempo entre “nosotros” y ser un poco menos “él”. De esta forma, frente a la diversidad, aparece continuamente la homogeneidad.

A lo largo de los distintos encuentros notamos que “la cultura nacional” o “la identidad nacional”, utilizada indistintamente, se encuentra definida por los docentes a partir de un aparato simbólico reducido a un conjunto a tres o cuatro elementos, de cuya defensa son los encargados y deben realizar cotidianamente desde el aula. Entre estos elementos se encuentran: el himno nacional; la bandera argentina y el idioma. En este sentido, cuando frente a la duda generada en el mismo grupo, la coordinadora pregunta:

- *C: ¿Pero un chico extranjero no puede ser abanderado?*

Los docentes, aunque confundidos, responden:

- Nunca se presentó la ocasión, me parece.
- Sí, sí, se presentó la ocasión, al chico le tocaba por puntaje; y bueno, en Provincia es la nacional y la bonaerense, le dieron la bonaerense; la nacional no la pudo portar. La directora lo dijo por micrófono, que hay una reglamentación que los extranjeros no podían portar, lo dijo en el acto, que no podían portar la bandera. El chico era paraguayo y no portó la bandera. Yo lo había tenido como alumno y el chico era muy bueno...
- Si se lo merecía...
- Yo creo que se lo merecía, pero también miro el otro lado...
- Tenemos que defender lo nuestro...
- Tenemos que empezar a defender lo nuestro.
- Cuando estás en un acto patrio... y cantás el himno...
- Yo lo que pienso que es defender lo nuestro....
- Y cantan todos los argentinos, y más de uno de los paraguayos están “dadada”, y no les importa un pito, la mamá que elige que vaya a esa escuela...

La defensa concreta de este aparato simbólico en el aula se impone a través de diferentes estrategias desarrolladas por el docente. Frente a la pregunta de la Coordinadora sobre qué habría que hacer desde nuestro lugar como nativos, aparecen respuestas tales como:

- Primero hay que priorizar lo argentino.
- Yo priorizaría, y de hecho lo trato de hacer, al nativo.

Hasta que aparece de qué forma concreta se realiza esto en el aula.

- A mí me parece que hay muchas dificultades, porque una vez comenté que llegaron dos paraguayos que no sabían hablar... Yo no me iba a poner a enseñarles a hablar y escribir porque en ese momento tenía en el curso 32 chicos. Tenía 30 argentinos que tenían que aprender. Entonces yo trabajo para el grupo, para la mayoría. No considero que por uno o dos tenga que retrasar a 30. O sea, yo tengo esa postura yo. No demorar por uno o dos, ahora, si son los 30 sí, demoro; si son 15 veo, pero por dos no voy a bajar todo el nivel, yo estoy en ciencias naturales, que ni siquiera sabían el...
- Aparte, a veces estás explicando un tema, los tenés a todos así, y si hay uno que dice: no entiendo, no entiendo, no podés seguir. Ese que no entiende, después lo vas a trabajar, pero algunos no tienen ni idea de educación.

Y en el mismo grupo siguen apareciendo diversidad de formas:

- Que lo manden a aprender castellano
- Que lo manden a aprender castellano, qué se yo.
- Por eso, no les interesa, pero depende de la comunidad de extranjeros; o sea, no es lo mismo el extranjero... no es lo mismo el peruano, que mal que mal trae un bagaje de castellano, un paraguayo que te habla quechua, que un coreano que habla, viste, lo de él o inglés, o inglés, con suerte.
- No les importa

Otro ejemplo relacionado con el disciplinamiento a partir del idioma surge en varias oportunidades en que los docentes piden expresamente que los niños no hablen su idioma originario. Es así que una docente propone:

- Yo recuerdo que tenía un nene que hablaba en paraguayo.

La coordinadora corrige:

- *C: ¿paraguayo? Guaraní...*
- -Guaraní. Y me acuerdo que yo salí y le dije a la mamá que por que no le hablaba en castellano. Le dije “por favor, en tu casa tratá de hablarle en castellano”, porque ella le seguía hablando en guaraní

en su casa. Entonces era, pobre nene, un caos. Le dije “Le aviso, para que esté un poco mejor”, pero como dice ella, no me parece que uno también tenga que ser bilingüe.

Incluso, estos cambios son invocados en razón de una posible “mejora” para el alumno.

Otra estrategia relacionada con el idioma e implementada por los docentes se aplica al “castellanizar” el nombre de alumnos inmigrantes, que resulta a los docentes y compañeros “impronunciable”. De esta forma estos niños reciben un nuevo nombre, en castellano, más acorde a nuestra cultura.

- Lo único que en el colegio, el chico es coreano, cuando vos le preguntas el nombre y te lo dice, que es impronunciable, los chicos te dicen "profesora dígame el chino" pero el mismo se ríe, y el mismo te dice "dígame chino" porque el nombre es impronunciable. Pero obviamente uno después busca una manera de castellanizarlo.
- (...) lo que siempre nos piden es que tengamos mayor dedicación con los alumnos y en el caso nuestro les ponemos un nombre. Que ellos elijan un nombre y se lo ponen, e incluso lo anotamos en la lista para que nadie tenga problema de decir Cecilia, Guillermo,
- Ah!! (dicen varios)
- Hay unos chinos, hay una que llegó ahora, hace cuatro o cinco meses y le pusimos Ceci, a ella le gustó Ceci.
- Ah! ¡Mirá, le cambian el nombre!
- Sino no lo puedes pronunciar entonces es Ceci, Carlitos y está igual que todos.

De esta forma las respuestas más recurrentes y que entendemos aparecerían como disciplinamientos en el aula son: “sacarles el acentito”, “mandarlos a que aprendan el idioma” (lo cual también puede relacionarse con el momento en que son interrogados sobre qué inmigración alentarían, responden que “sólo de aquellos que hablen el idioma”); “valorizar nuestra cultura”, “no `perder tiempo` con los alumnos extranjeros que bajan el nivel o atrasan al resto de la clase”, que “no porten la bandera nacional”, etc.

Encontramos, de esta forma, que estas estrategias disciplinarias contribuyen a afirmar que el propio acervo cultural es el único que se presenta como válido. Toda forma de adaptación por parte de los extranjeros adultos, e incluso de los niños, será tomado como

una muestra de “respeto” al país en el que se encuentra y, aun más, se convierte en una forma de pago por los servicios otorgados. Asimilarse o “adaptarse” es lo mínimo que pueden hacer frente a un “país que les da todo”.

Culturas “ricas”, culturas “pobres”

Algo que también llama nuestra atención es la continua relación que establecen docentes entre el capital cultural y el capital económico de los inmigrantes. En varias referencias los docentes asignan a los extranjeros con escasos recursos económicos, escasa cultura.

Prisioneros de cierto “dominocentrismo”⁵ establecen que la cultura es un bien que se distribuye en una pirámide que concentra recursos económicos y recursos culturales en su vértice superior y una base que diluye concentración económica y capital cultural. Es decir, a mayor concentración económica corresponde mayor concentración cultural (al mismo tiempo, atribuibles a unos pocos) y a menor concentración de recursos económicos corresponde una cultura más difusa, fácilmente asimilable por la “verdadera cultura”. En relación a esto debemos aclarar que también surge de los grupos de discusión, que los docentes tienen una imagen de la propia cultura como “superior”, dicen que “la argentina está mejor culturalmente”, “nosotros estamos en Argentina y pensamos qué puede tener nuestro país, (...) pero hay que ver la imagen que tienen afuera”.

Comienza así un ordenamiento jerarquizado en el que el nativo interviene colocando al extranjero en las distintas posiciones que ya el nativo definió como que éste puede ocupar. Subyace en las respuestas respecto del composición de la comunidad educativa una evidente asociación entre capital cultural y económico. E indistintamente una asociación capital cultural con nivel de instrucción.

Llamativamente se confunde nivel de instrucción con cultura y la creencia que ambos podrían atribuirse al ingreso económico. Al definir la cultura por el nivel de instrucción de los padres, los docentes dicen:

- En cuanto al nivel socio-cultural, en la escuela privada, en general son familias de profesionales.

La relación queda aun más claramente establecida cuando en una misma oración aparecen interconectados cultura e ingresos, es decir cuando definen la primera por los segundos.

- Los papás no son de una cultura ni bajo ni de nivel alto. Yo se que hay chicos de mucha plata y chicos de nada.

O en otro ejemplo al caracterizar a los inmigrantes dicen:

- Y por lo general también son de clase media-baja.
- Su nivel cultural es también bajo.
- *C: ¿Qué quiere decir nivel cultural bajo, que les falta información?*
- Les falta cultura general de sus países de origen.
- Vos les explicás algo y tardan en entenderte.

Ordenar a los extranjeros en niveles evidencia también la representación sobre la asignación de recursos tanto económicos como culturales. Los sujetos aparecen como objetos jerarquizados en niveles “altos” y niveles “bajos”; la pregunta que debemos hacernos entonces es ¿quiénes son los que marcan un “nivel alto” y un “nivel bajo”? La asignación muestra cierto lugar de poder por parte de quien asigna. Quienes establecen y asignan los lugares entre “niveles altos” y “niveles bajos” no es cualquier grupo sino sólo aquel con posibilidad de definir al “otro” y que esa definición encuentre, a su vez, cierto consenso social. Resulta claro, de esta manera, que sólo quienes están en situación de mayoría son los que definen a otro como una “minoría”; del mismo modo que sólo aquellos que creen ocupar el “nivel alto” deciden quiénes estarán en el “nivel bajo”. Así es que los inmigrantes de países limítrofes son, en general, colocados entre los niveles definidos como “bajos”.

- Yo conozco albañiles peruanos...
- Yo conozco dos chicas que son niñeras y son muy trabajadoras, muy sencillas y sobre todo muy respetuosos.
- Y agradecidos, pero de un nivel muy bajo, con un nivel socio cultural muy bajo.
- Igual que el de los bolivianos.
- No conozco peruanos de un nivel social alto.

O al establecer que las diferencias entre alumnos nativos y extranjeros se da a partir del nivel cultural, el que al mismo tiempo depende de los recursos económicos:

- No. Depende del nivel cultural. Lo real es eso.
- Yo trabajo en un colegio donde los poquitos inmigrantes que hay tienen medios económicos y tienen medios culturales muy buenos y ... bueno ...
- C: Pero vos decís medios culturales ¿A qué te referís?
- Cultura general.
- C: ¿O sea información adquirida?
- Inteligencia también.
- No, no. A formación personal y estudios y todo lo que conlleva la formación cultural. No solamente el adquirir información.

De esta forma, la denominada diferencia cultural⁶ se sustenta como una práctica con múltiples referencias a la cultura pero también a la naturaleza y a la sociedad. Es aquí donde podemos apreciar claramente cómo la diferencia cultural se combina y, hasta podríamos decir, se sostiene con fuertes desigualdades sociales. Aparece fuertemente cuestionada en un contexto de crecientes desigualdades sociales y específicamente en un escenario, como definíamos anteriormente, caracterizado por la pérdida de referencias sociales y políticas. En este marco, el conflicto que exagera la diferencia cultural viene a reemplazar, de una forma casi funcional, al conflicto de clases; redireccionando a otro sujeto la responsabilidad de la presente situación. Los sujetos que definían sus relaciones en el marco de la lucha de clases, se redefinen ahora en la diferencia con el “otro cultural”. Esa minoría amenazante se establece así como el conjunto que explica mi nueva situación, perdiendo centralidad las relaciones de clase. El “otro” ya no es aquel que está definido por su posición de clase sino por su pertenencia cultural.

Como bien sostiene Wieviorka (Wieviorka, 2002) la referencia a la cultura viene a resignificar el rol del actor que empieza a alejarse de una definición puramente social (como trabajador, por ejemplo) para empezar a definirse por una identidad cultural. Esto redefine al mismo tiempo, la esencia y destinatario de la lucha.

Conclusiones

Finalmente, encontramos que diferentes estrategias disciplinarias se aplican sobre el “otro”. Las mismas gozan de cierta especificidad incluso en relación al origen del migrante sobre el que son aplicadas. El reconocimiento de la diferencia, se reduce así a un uso de

ese reconocimiento y, por ende, al desarrollo de tácticas disciplinarias particulares atribuibles, incluso, según origen del extranjero. La mayoría de ellas se afirman en la necesidad de proteger la identidad nacional que es vista como amenazada frente a la presencia del migrante externo. El docente en su labor cotidiana en el aula perpetúa su histórica tarea de homogeneizar. Pensar la diferencia, y actuar reconociéndola puede demandarle tiempo. Un tiempo que considera el extranjero debe invertir y administrar por sí solo, para adaptarse a nuestra cultura y no un tiempo que deba administrar el docente en detrimento del alumno nativo. Disciplinar en el aula sigue estando vigente y aquí puede verse el impacto que sobre el docente tiene un contexto social adverso. Resulta imprescindible aclarar que el docente, y lo que en él vemos, no es una excentricidad propia de su tarea, ni una mala elección de un peor individuo. El docente es aquí sólo una muestra de cómo esta nueva cuestión social ha redefinido nuestras utopías, llevándonos a confundir a los responsables de nuestro presente.

La etnia y la clase son construcciones sociales claramente establecidas por el Hombre. Las naciones son convenciones humanas definidas incluso, con específicos objetivos. Está claro, por su parte también, que el sistema capitalista basado en relaciones de clase que hoy domina nuestra sociedad debe ser pensado como una situación histórica contextual. Asumir su inmutabilidad lo afirma como sistema hegemónico y dominante y justifica cualquier intento por eliminar la diferencia.

De este modo, las consecuencias de confundir pertenencia de clase y pertenencia cultural son errores que el mismo tiempo posibilitan el “buen desarrollo del sistema” (para algunos).

Pensar la marca que sobre un niño puede dejar el hecho que le cambien el nombre y que perciba esta situación como “normal” nos obliga a reflexionar sobre nuestro futuro y el del prójimo; y a preguntarnos, como sugiere esta mesa, si “¿podremos vivir juntos?”

Referencias

- ¹ Cohen, Néstor. (UBACyT 2004-2007). *La discriminación hacia el extranjero como táctica de disciplinamiento social*. Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Ciencia y Técnica. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- ² Rosanvallon, Pierre, (1995). *La nueva cuestión social*, Buenos Aires: Manantial.
- ³ Bauman, Zygmunt. (1996). Las consecuencias perversas de la Modernidad. En Josexto Beriain (Comp.), *Las consecuencias perversas de la Modernidad*. España: Anthropos.
- ⁴ Neufeld, María Rosa, Thiested, José Ariel (Eds.). (2001). “*De eso no se habla...*”. *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.
- ⁵ Gringon, Claude, Passeron, Jean Claude, *Lo culto y lo popular*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- ⁶ Wieviorka, Michel. (2002). La diferencia cultural como cuestión social. En Eduardo Terrén, *Razas en conflicto*. España: Anthropos.