

LA ACOGIDA DE ALUMNAS Y ALUMNOS INMIGRANTES EN NUESTRAS ESCUELAS. UN DESAFÍO DE HOY Y DE MAÑANA

Patricia Hermosilla Salazar

Anna Nuri Serra

La llegada de niños y jóvenes inmigrantes a las escuelas de nuestro país es una realidad que va en aumento año tras año. Frente a esta nueva situación, las autoras del artículo invitan a reflexionar sobre cómo se está dando desde la escuela recepción del alumnado inmigrante, estableciendo una conexión entre la forma de acoger y la percepción social que se tiene de la diferencia. Lejos de perspectivas simplificadoras de la realidad, de políticas educativas asimilacionistas, y de entender la acogida como una práctica instrumental y técnica, las autoras enfatizan el desafío de una acogida que incluya con sus dificultades, todos los tiempos y espacios escolares, considerando tanto las diferencias del alumnado nacido aquí como las de los extranjeros, como una fuente de enriquecimiento cultural y social para todos.

Presentación

Nos parece relevante comenzar refiriéndonos a que somos dos mujeres nacidas una en la década de los 70, en Europa (España) y la otra en la década de los 60, en Latinoamérica (Chile). Nos hemos encontrado realizando estudios de doctorado y trabajando como docentes e investigadoras en formación, y sobre todo nos hemos encontrado en la *experiencia de la diferencia*, vivida en el pasado y el presente de distintas maneras por cada una de nosotras, con la percepción compartida de que la diferencia necesita ser vivida en su riqueza y no como un déficit del cual avergonzarse, huir, o intentar dominar.

Con lo que escribimos no tenemos la pretensión de realizar un análisis acabado de lo que hoy se discute en términos teóricos sobre la diferencia, la diversidad, la multiculturalidad, la interculturalidad, el pluriculturalismo, o el relativismo cultural en la escuela, denominaciones que dan cuenta de la gran cantidad de interpretaciones que se encuentran vigentes; o llegar a establecer un marco del estado de la cuestión en este ámbito; o determinar en un listado lo que desde algún modelo teórico se establece como la idealidad o el *deber ser* para la escuela, nombrada en abstracto.

Nuestra preocupación se centra sobre la inmigración, en la escuela de hoy y en sus consecuencias en el futuro. Desde nuestra perspectiva, proponemos una reflexión sobre la importancia de *la acogida* para los que llegan, una mirada compleja que nos permita mirar a los niños y jóvenes (de ambos sexos) que vienen de otros países a nuestras escuelas, *en su relación* con los niños y jóvenes (de ambos sexos) nacidos aquí y *en su relación* con sus profesoras y profesores.

Nos preocupa la vivencia en la escuela de hoy, fundamentalmente porque consideramos que es en el presente donde se trabaja para hoy y para mañana. En este sentido, nos ayuda a pensar el planteamiento que hace el historiador francés Jean Chesneux sobre el tiempo.

La experiencia del tiempo vivido encuentra, obviamente, su raíz en el presente, en el ahora, desde donde los humanos revivimos a través de la memoria personal y colectiva la existencia del antes, la experiencia de la cual nos retorna en vista a imaginar o afrontar los proyectos o expectativas de futuro. Estos tres tiempos existenciales y subjetivos de carácter personal (pasado, presente y futuro) se insertan a su vez, en la conciencia de un tiempo colectivo que rige en cada civilización el sentido o significado de su experiencia global (Citado por Lola Díaz Noguera (2003: 40).

Pensamos en las alumnas y alumnos, profesoras y profesores que hoy asumen y viven personalmente el *desafío de la relación educativa*, y en la escuela como institución que cambia o no, en función de los *extranjeros* que llegan a sus salas de clases. Nos detenemos en la experiencia del presente (que no es *una* experiencia) que es el tiempo que como sostiene Jean Chesneux, reúne nuestras posibilidades de mirar hacia el pasado (lo vivido) y el futuro (lo que es posible que se viva, lo que se quiere vivir, lo que se vivirá) expresado en deseos personales y aspiraciones colectivas.

Sobre la diferencia

Antes de continuar, quisiéramos plantear una cuestión que nos es importante. ¿Por qué hablamos de diferencia y singularidad? Esto puede sonar paradójico con todo el discurso de la igualdad que ha circulado durante un siglo y medio respecto de la búsqueda de la igualdad de *oportunidades* para todos. Sin embargo, es evidente que nuestra experiencia como seres humanos, *siempre* ha sido de *diferentes* en cuanto sexo, etnia, lengua, costumbres, religiones, valores, clases sociales, experiencias familiares, y luego, en otro nivel, en cuanto a nuestras capacidades auditivas, motoras, visuales,

experiencias con enfermedades físicas y psicológicas de distinta naturaleza (de quién nacemos, cómo nacemos, dónde nacemos, quién nos educa, cómo nos educamos, etc.). Estas diferencias no se pueden borrar, aunque haya una imposición y búsqueda de la *homogeneidad*, de lo *normal*, de lo *uno* como dice Carlos Skliar (2002). Es decir, *tenemos la posibilidad de vivir como diferentes*. Hablamos de posibilidad, porque en forma más o menos consciente, más o menos libre de un *deber ser*, esta diferencia siempre se actualiza en nuestra vida y nos permite interpretar lo que se nos propone por ejemplo, como herencia cultural, respecto de la cual Clifford Geertz (1990: 88) dice que es un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un *sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida*.

Perspectiva desde la cual podemos identificar dos procesos que coexisten en cualquier trayectoria vital, la continuidad y el cambio. La continuidad que dice relación con aquellos símbolos que se heredan y que permiten la vida individual y la relación con otros y otras, y el cambio, en la medida que hacemos nuestra lectura del mundo en el que nacemos, una traducción de aquello que heredamos.

Hannah Arendt (2003: 275) afirma al respecto, que todos los seres humanos llegamos a *un mundo viejo es decir, preexistente, construido por los vivos y por los muertos, y sólo es nuevo para los que acaban de entrar en él como inmigrantes*. Los niños y niñas se constituyen entonces en *novedad* para la vida. *Inmigrantes*, los llama esta filósofa porque son nuevos en un mundo extraño, en donde a la escuela le cabe una responsabilidad importante, constituirse en un espacio, donde se puedan vivir unas experiencias, realizar unos aprendizajes, que permitan el desarrollo de una comprensión de sí mismos y de los otros, que posibilite el tránsito entre la familia y el mundo. Al respecto añade que *quien exige la asistencia a la escuela no es la familia sino el Estado, es decir el mundo público, y por consiguiente, en relación con el niño, la escuela viene a representar el mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo* (Arendt 2003: 290).

La escuela *una representación del mundo*. Frente a esta afirmación es interesante plantearnos la pregunta, ¿de qué escuela hablamos? Una escuela pensada desde un concepto de normalidad, definido desde la psicología del desarrollo, del orden de lo que *se debe aprender* (currículo), cómo se debe aprender (metodología), en una búsqueda de coherencia (objetivos planteados y resultados obtenidos), actividades que se desarrollan

de acuerdo a pautas establecidas y rutinas fijas, en un tiempo único. En este contexto, *el maestro debe emplear el limitado tiempo disponible con eficiencia para alcanzar el conjunto de objetivos, lo que significa que cualquier interrupción o perturbación pone en peligro la posibilidad de alcanzar objetivos importantes dentro del límite de tiempo establecido, por lo que la diversidad entre los estudiantes se convierte en un problema* (Franklin, 1996: 281).

Esta coherencia total, planteada y buscada para la escuela, nunca ha sido lograda en la práctica, y sin embargo continua siendo un planteamiento que se reproduce como si el futuro pudiera ser asegurado o controlado por medio de ello. Sin embargo, lo que podemos reconocer es la complejidad y la incertidumbre que cada una y cada uno aportan a la escuela, lo que interpretado negativamente como *interrupción o perturbación*, jamás podría ser reconocido como la riqueza de la vida puesta en la tarea de educar.

Esto que identificamos como la riqueza de la diferencia, podemos observarlo hoy día con mayor detenimiento en los niños y jóvenes inmigrantes que llegan a nuestras escuelas, precisamente porque lo que traen consigo *perturba* en dimensiones amplificadas lo que está programado para realizarse en las salas de clase y aumenta en los educadores la sensación de lo que no se puede controlar.

La inmigración: una nueva realidad social y educativa

Las desigualdades existentes entre los países del Norte y los del Sur aumentan, y lleva a la población del Sur a emprender su proyecto migratorio hacia al Norte, en búsqueda de mejores condiciones de vida. Europa se ha convertido en estos últimos años en el principal *paraíso* de destino, de importantes grupos de personas inmigrantes. *Paraíso* porque muchos de ellos, abandonan su país cautivados por el sueño de la *Europa perfecta*, una Europa idealizada por la publicidad, donde todo el mundo tiene trabajo y dinero, donde la vida es fácil, y el éxito está asegurado. Es fácil entender, que no existen fronteras impermeables, cuando se observa que al otro lado del mundo hay posibilidades de mejorar el propio futuro. Es evidente que nadie deja atrás su tierra, su gente, sus raíces, aquello que más quiere, sin tener razones importantes que le motiven a hacerlo.

Pero cuando llegan, se dan cuenta que Europa no es el *paraíso* con el que soñaban. Se encuentran con unas leyes que les dificultan su entrada y permanencia en los diferentes

países, con unas sociedades que los rechazan y estigmatizan, que los excluyen por el hecho de ser *inmigrantes*. Se hallan además, con grandes problemas para encontrar un trabajo digno y una vivienda en condiciones. Pese a estas dificultades, estas personas siguen luchando para hacerse un espacio en la sociedad a la que llegaron.

Consideramos que la inmigración, no sólo debe ser vista como una fuente importante para el desarrollo económico de un país, sino también como un elemento fundamental para su enriquecimiento y como una esperanza de futuro para su crecimiento demográfico. De hecho, actualmente muchos países europeos están viviendo un crecimiento de su población gracias a la llegada de mujeres, hombres y niños extranjeros. En España, por ejemplo, en el año 2003 la llegada de ellas y ellos, supuso un incremento considerable de la población (227.000 personas)¹. En este mismo año, y según fuentes de la Oficina de Estadística de la Unión Europea, Eurostat, nuestro país fue el primer destino de los inmigrantes llegados a Europa, aproximadamente uno de cada cuatro (el 22,9%) se instaló en España². Ésta es una tendencia que irá en aumento en el futuro, y que ya está perfilando una sociedad cada vez más multicultural.

La escuela es un vivo reflejo de la sociedad. La escuela de hoy, principalmente la pública, se está convirtiendo en un espacio privilegiado en el que día a día personas de etnias y culturas muy diversas entran en contacto. Hablamos de *espacio privilegiado* porque es en la escuela donde probablemente se da este primer contacto humano entre culturas: alumnos y alumnas hijos e hijas de catalanes, gitanos, marroquíes, rumanos, andaluces, argelinos, rusos, chinos, peruanos, alemanes, senegaleses, argentinos, gambianos, y de otras muchas más procedencias, comparten y seguirán compartiendo en un futuro aulas y pupitres. Esta nueva realidad, que se prevé que aumente en los próximos años, se está empezando a vivir en muchos de nuestros centros escolares.

El informe presentado por la Fundación Encuentro sobre la realidad social española señala esta situación, destacando que el número de alumnos inmigrantes matriculados en el sistema educativo incrementó un 47,9% entre el curso 2001-2002 y el 2002-2003. Este mismo informe señala que en el curso pasado 296.247 alumnos inmigrantes se escolarizaron en la educación preuniversitaria y que un 4,34% del alumnado era inmigrante³. A nuestro juicio, el aspecto más significativo que aportan estos datos, es que la escuela de hoy poco tiene que ver con lo que era hace 20 años, y que la

¹ Información extraída del periódico *El País*, 31 de mayo de 2004.

² Información extraída del periódico *El País*, 29 de mayo de 2004.

³ Información extraída del periódico *El País*, 27 de mayo de 2004.

multiculturalidad es una de las características del contexto de nuestras escuelas, que está transformando significativamente las relaciones, las necesidades, los objetivos, etc.

La acogida en la escuela

Es en este sentido, que nuestra preocupación fundamental se centra en cómo se está dando la acogida del alumnado inmigrante en la escuela. Pensamos que existe una conexión entre las prácticas y respuestas educativas desarrolladas desde los centros escolares para acoger a este alumnado, y la percepción social que se tiene sobre la diferencia. El discurso sobre la igualdad, que parte de una visión etnocéntrica, nos ha llevado a entender y a mirar la diferencia, como retraso, como problema, como desviación respecto a la norma y a todos aquellos patrones impuestos por la sociedad, a los que debemos responder todos para ser considerados *normales*.

Desde esta mirada, los alumnos y las alumnas inmigrantes que pertenecen a minorías étnicas que asociamos a pobreza y a inferioridad cultural (Contreras, 2002), son etiquetados como alumnado con necesidades educativas especiales. Sus diferencias lingüísticas, culturales, formativas, ideológicas, son vistas como déficits o handicaps que deben ser compensados a través de un currículo y medidas pedagógicas apropiadas. En este sentido, entendemos que la acogida es parte de un tratamiento educativo asimilacionista que, partiendo de una desvalorización y una negación de las diferencias del alumnado inmigrante, pretende que adopten la lengua, los conocimientos, las destrezas y valores propios de la sociedad receptora. Esta posición responde a lo que algunos autores llaman *monoculturalismo*, que a partir de la creencia de la superioridad de la cultura patriarcal occidental, considera a los hijos e hijas de los inmigrantes pobres como algo inacabado (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Habitualmente se habla de integración como sinónimo de asimilación. Cuando desde los planes de acogida elaborados por los centros escolares se establece como finalidad favorecer la integración del alumnado inmigrante, en realidad se entiende esta integración como el proceso educativo que deben seguir estos niños y jóvenes para eliminar todas sus diferencias, vistas como deficiencias, y sustituirlas por aquellos patrones culturales propios de la nueva sociedad. Desde esta perspectiva, no se considera el bagaje cultural que ellos poseen, no hay un reconocimiento de toda aquella experiencia, saber y conocimiento, que han ido adquiriendo y acumulando a la largo de su proceso vital y que ha conformando su identidad; lo que cada uno y cada una ES.

La integración entendida como asimilación se basa en una visión etnocéntrica que nos lleva a pensar que nuestra cultura, la cultura occidental, es superior a la de aquellos y aquellas que pertenecen a las mal denominadas *culturas minoritarias*, y hace evidente la existencia de una relación asimétrica y de poder entre las diferentes culturas. Según Hubert Hannou (1992), las corrientes asimilacionistas, sirviéndose del carácter universal de la cultura que las sostiene, llevan inevitablemente a negar e infravalorar las otras culturas. Esta desvalorización y rechazo que muestran este tipo de perspectivas hacia las diferencias culturales del alumnado inmigrante, provoca que éste viva como contradicción su cultura familiar, lo que puede llegar a originar conflictos personales e intergeneracionales, y hasta ocasionar rupturas con la propia familia. Referente a esto, Jurjo Torres, nos explica los conflictos que ocasionó a los jóvenes de entornos desfavorecidos la puesta en marcha de los primeros currículos multiculturales basados en el modelo asimilacionista:

(...) los niños y niñas de las culturas marginales se llegan a odiar a sí mismos y a todo lo que les recuerda su origen étnico; sienten que necesitan ocultar sus rasgos peculiares y que, si desean ser admitidos por el resto de la sociedad dominante, deben comportarse y expresarse de acuerdo con las pautas y modelos que caracterizan a la etnia dominante (Torres, 1991: 172)

Esta práctica asimilacionista también puede ayudar a fortalecer el sentimiento de sospecha, recelo y rechazo de una parte del alumnado respecto a sus compañeros y compañeras inmigrantes. Tenemos algunas evidencias de jóvenes españoles que tienen interiorizada una determinada imagen de la persona inmigrante. Algunos de los comentarios surgidos de las conversaciones que una de las autoras ha mantenido con diferentes jóvenes, durante la realización de un estudio de campo para su tesis doctoral son:

Todos los moros son iguales, son unos terroristas y unos ladrones

Si viven aquí deben adaptarse a nuestras costumbres y nosotros no debemos adaptarnos a ellos, si no, que se vayan a su país.

Uno de los cambios que yo haría en la escuela es el de separar los alumnos de aquí de los alumnos inmigrantes.

Todos estos comentarios podrían estar asociados a aquellos prejuicios que circulan sobre las personas inmigrantes en la escuela y en la sociedad, y que llevan a la

construcción de una imagen falsa de éstas. Esta imagen preconcebida que tienen estos jóvenes de sus compañeros y compañeras inmigrantes, y particularmente de los de origen marroquí, consideramos que es fruto básicamente de un *desconocimiento del otro*.

Otra forma de acoger

Nos cuestionamos sobre cómo podría ser en un futuro la acogida del alumnado inmigrante en la escuela. Pensamos que sería necesario un cambio en la manera de mirar y entender las diferencias que traen estas y estos alumnos. Un cambio de mirada que implique dejar de verlos como personas con necesidades educativas especiales, y que sus diferencias socioculturales no sean interpretadas como problema, como déficit, como retraso, como algo negativo que desde la escuela es necesario corregir, completar y compensar.

Estas diferencias necesitan ser vistas como una fuente de enriquecimiento cultural para todos, como lo singular, atractivo y único que cada una y cada uno puede aportar. (...) *como otra posibilidad, otra forma de pensar y sentir con derecho a la existencia* (Contreras, 2002: 63). Porque en definitiva, el alumno y la alumna inmigrante no sólo nos enriquece con su cultura, sino también con su forma de ser, pensar y mirar el mundo que como persona singular ha ido configurando a lo largo de su historia vital.

Este cambio de mirada es fundamental para empezar a desarrollar otro tipo de práctica educativa que contemple la acogida como un reconocimiento y una valoración de todo aquello que estos niños y jóvenes saben, conocen y viven. La escuela precisa ser un espacio para todos (profesoras, profesores, alumnas, alumnos, madres, padres,...), un espacio en el que las diferencias encuentren su lugar, sin necesidad de ser escondidas o disfrazadas bajo la supuesta *normalidad*. Esto requerirá, a nuestro entender, un doble aprendizaje: aprender a mirarnos a nosotros mismos como seres diferentes respecto a los demás, y aprender a vivir con los otros con su diferencia. En este mismo sentido, Nuria Pérez de Lara (2001: 296) profundiza diciendo, (...) *sólo nos resultaría posible percibir, escuchar y adivinar al otro, abriendo nuestros sentidos y haciendo pensar a nuestro corazón sobre la perturbación que en nosotros produce su posible presencia. Es decir, reflexionando sobre la ilusión de normalidad que a nosotros nos impide conocernos, reflexionando sobre el hecho de que si miramos afuera, donde el otro no está porque está en mí, nunca le conoceremos... (...)*.

Percibimos lo diferente como extraño, chocante, distante, cuando vivimos cerrados dentro de una única manera de ver y entender el mundo, la propia, la que desde pequeños nos han enseñado (o impuesto) de acuerdo al contexto en el que hemos vivido. Esto nos lleva a percibir *lo nuestro* como lo único y legítimo, como lo que *debe ser*, y a no aceptar la coexistencia de otras formas de vivir, pensar y ser. Es por esto, que consideramos importante que las políticas y prácticas que orientan la educación de nuestras escuelas ayuden a tener una visión más compleja y más global del mundo, y faciliten un conocimiento mutuo entre el alumnado, profesorado, madres, padres, y todas aquellas personas que se encuentran en la cotidianidad de la escuela.

Aprender a convivir con las diferencias, las nuestras y las de los demás, implica entender la educación como *práctica de la relación*. La *práctica de la relación*, como dice M^a Milagros Rivera (2001: 69), *va más allá de la tolerancia porque no sólo se limita a dejar existir a los demás sino que entra en el juego delicadísimo de dar y dejarse dar (...)*. Cuando un alumno y una alumna inmigrante llega a nuestra escuela le damos nuestra lengua, nuestra cultura, nuestra interpretación del mundo, le colmamos y cubrimos, usando palabras de María Zambrano (citada por M^a Milagros Rivera (2001: 70), *de todo lo nuestro, lo que impide que veamos todo lo nuevo y diferente que ellos traen*. Dar al otro *lo nuestro* o *lo propio* es necesario para que éste ingrese a la nueva sociedad, pero no es suficiente.

No podemos reducir la acogida de los niños y jóvenes inmigrantes a un simple proceso unidireccional en el que ellos sólo reciben. Entendemos la acogida como algo más complejo, como algo que no sólo se limite, como expresa M^a Milagros Rivera, a *dejar existir a los demás*, sino que también permita a los demás, en este caso a los alumnos y alumnas inmigrantes, expresar y compartir su diferencia, lo que sólo ellos nos pueden ofrecer. Esto posibilitaría un conocimiento mutuo, un conocimiento que ayudaría a transformar aquella imagen estereotipada y/o tergiversada de la persona inmigrante que algunos jóvenes españoles tienen ya interiorizada, y al mismo tiempo, modificar la imagen prejuiciosa que los inmigrantes pueden tener respecto a las personas de aquí.

Acoger en la escuela es un acto que nos incluye a todas y todos, los que llegan y los que ya estamos, y que requiere de un *dar y dejarse dar*. Sin embargo, estamos más habituados a *dar* que a *dejarnos dar*. ¿Qué es lo que prevalece en esta práctica? Por un lado, el discurso que circula en la escuela basado en una lógica normalizadora y etnocentrista; y por otro, a un nivel personal, una escasa apertura y predisposición para

acoger concretamente *algo* que no es tuyo, que implica un ejercicio de fuera a dentro que supone confianza en el otro.

Esto es difícil y complejo de vivir en el día a día en las escuelas. Zulma Caballero sostiene al respecto que no son lugares donde el trabajo de enseñar se pueda llevar a cabo con facilidad y sin sobresaltos; tampoco en ellas encuentran niñas y niños un ámbito *perfecto*, libre de conflictos y dilemas. No es nada sencillo lograr (tal como suelen proclamar alegremente muchos escritos acerca del *deber ser* intercultural) una integración que equilibre los aportes de las distintas culturas, que incorpore lo nuevo sin desmerecerlo, en la que todos y todas encuentren posibilidades de construir identidades armónicas (Caballero, 2001). Sin embargo es el desafío, hacia donde debemos, como necesidad, orientar la acogida de los niños y jóvenes inmigrantes, porque significa para ellos sentirse valorados y confiar en lo que son y en lo que traen, relacionándose con sus compañeros y profesores, más allá del prejuicio que el desconocimiento o el silenciamiento producen.

Desde esta perspectiva, la acogida del alumnado inmigrante en la escuela no es una técnica centrada en los aspectos académicos y de aprendizaje de la lengua con un tiempo y un espacio limitado. La acogida del alumnado inmigrante en la escuela suele entenderse como una primera fase del proceso educativo que estos alumnos deben seguir para conseguir su plena integración. Es frecuente en los centros escolares reducir la acogida a un espacio concreto (aula de acogida) y a unas horas determinadas, en donde el principal objetivo que se persigue es el aprendizaje de la lengua y la mejora del nivel académico del alumnado inmigrante. Es una manera de educar que incluye todos los tiempos y espacios escolares, una manera de educar que se interesa por la singularidad que tanto los niños y jóvenes nacidos aquí como los extranjeros llevan en sí.

Bibliografía

ARENDRT, H. (2003) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.

CABALLERO, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños: la cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.

CONTRERAS, J. (2002, marzo) Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.

- DIAZ NOGUERA, L. (2003) Akairós en la vida educativa...el desafío de los tiempos colectivos humanos simultáneos. *Cooperación educativa*, 69, 32-41.
- FRANKLIN, B. (1996) Interpretación de la discapacidad teoría e historia de la educación especial. En Kivirauma, J. ;Kivinen, O. (Eds.) *El modelo de la escuela moderna y el crecimiento de la educación especial* (pp. 269-318). Barcelona: Pomarés.
- GEERT, C. (1990) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- HANNOUN, H. (1992) *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: Eumo Editorial.
- KINCHELOE, J. L. y STEIMBERG, S. R. (1999) *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- PÉREZ DE LARA, N. (2001) Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En Larrosa, J., Skliar, C. (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la Diferencia*. Barcelona: Laertes.
- RIVERA, M. M. (2001) *Mujeres en relación*. Barcelona: Icaria.
- SKLIAR, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TORRES, J. (1991) *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

