

comp.
Carolina Mera

Migraciones y espacio urbano

Escenarios interculturales
en la Ciudad de Buenos Aires
y el AMBA



Migraciones y espacio urbano
Escenarios interculturales en la
Ciudad de Buenos Aires y el AMBA

Proyecto UBACyT: Migraciones y espacio urbano,
experiencias interculturales de inserción social en CABA y
AMBA, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad
de Ciencias Sociales, UBA

Migraciones y espacio urbano: escenarios interculturales
en la Ciudad de Buenos Aires y el AMBA / Carolina Mera
... [et al.] ; Compilación de Carolina Mera. - 1a ed - Ciudad
Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-813-728-5

1. Migración. 2. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
3. Cocina. I. Mera, Carolina, comp.
CDD 304.809

Otros descriptores asignados por CLACSO:
Migraciones / Espacio Urbano / Interculturalidad / Identidades
/ Desigualdades / Políticas Públicas / Estado / Ciudad de
Buenos Aires / AMBA / Argentina

Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias
Corrección: Rosario Sofía
Diseño interior: M. Carla Gnoatto

Migraciones y espacio urbano

Escenarios interculturales
en la Ciudad de Buenos Aires
y el AMBA

Carolina Mera

(Comp.)



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial



Librería

Latinoamericana
y Caribeña de

Ciencias Sociales

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a libreria.clacso.org

Migraciones y espacio urbano: escenarios interculturales en la Ciudad de Buenos Aires y el AMBA

(Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2024).

ISBN 978-987-813-728-5



CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723. La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | [<clacso@clacsoinst.edu.ar>](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar) | [<www.clacso.org>](http://www.clacso.org)



Suecia

Sverige

Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Índice

Introducción

Interculturalidad, espacio urbano e identidades 9
Carolina Mera

La dimensión residencial de la inserción urbana: una mirada
cuantitativa sobre los territorios, viviendas y hogares migrantes 15
Gabriela Mera

Valoraciones de la diversidad cultural en la ciudad de Buenos Aires.
Reflexiones desde la experiencia urbana de residentes chinos y coreanos 51
Carolina Mera

Cocinas chinas y coreanas en Buenos Aires. Autenticidad, identidades
y dinámicas de valor 79
Romina Delmonte

Un espacio nikkei en el eco-sistema-mundo: El Jardín Japonés de
Buenos Aires 109
Pablo Gavirati Miyashiro

Subversión de la visibilidad en el espacio urbano: desaparecidos y
familiares de origen japonés en Buenos Aires 139
Chie Ishida

(Re)construcciones identitarias de migrantes senegaleses en Buenos Aires	163
<i>Gisele Kleidermacher</i>	
Migrar para estudiar. La migración educativa de colombianos/as hacia Argentina como estrategia de movilidad social	189
<i>Florencia Jensen</i>	
Migrantes peruanas en el AMBA: trayectorias laborales y construcción de anclajes	221
<i>Marina Lapenda</i>	
Población paraguaya en y dentro de La Matanza: modos de territorialización desde dos escalas	251
<i>Brenda Matossian</i>	
Revisitando el relato del “crisol de razas”: relaciones interculturales actuales en escuelas del área metropolitana de Buenos Aires	275
<i>Anahí González</i>	
Fiestas de migrantes en ciudades globales. Tecnología, nostalgia y posibilidad de “lo retro”	305
<i>Cecilia Melella</i>	
Sobre las autoras y autores	337

Revisitando el relato del “crisol de razas”

Relaciones interculturales actuales en escuelas del área metropolitana de Buenos Aires

Anahí Patricia González

Introducción

La universalización en el acceso a la educación en los niveles primarios y secundarios en Argentina es uno de los elementos que se destacan desde perspectivas que focalizan en los índices de inscripción de estudiantes en el sistema educativo formal.⁵⁰ Sin embargo, entendemos que estos datos estadísticos, que se acercan al ideal de la universalidad, no deberían invisibilizar procesos educativos desiguales. Al respecto, Saraví (2019, p. 42) plantea que cuando la educación formal se extiende y se hace más “incluyente” se producen “[...] desigualdades invisibles con frecuencia ocultas tras el discurso de la diferencia”. En una línea similar, Sinisi (2001) nos habla de “los

⁵⁰ Al respecto pueden consultarse los datos que elabora la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa. Específicamente, el Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina CABA: Ministerio de Educación de la Nación, 2022. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_indicadores_educativos_2021_2_1.pdf

excluidos de adentro”. Sin soslayar que esta situación atraviesa tanto a niños, niñas y adolescentes de sectores populares que hayan nacido en el país como aquellos que no lo hayan hecho, en este artículo nos interesa evidenciar la persistencia de desigualdades invisibles y los factores que las generan y reproducen afectando las trayectorias educativas de estudiantes provenientes de familias migrantes, incluyendo a aquellos que hayan nacido en otro país y a quienes aun naciendo en Argentina son identificados como parte de comunidades migratorias por su filiación con madres, padres o abuelos/as migrantes. Focalizamos en las colectividades paraguayas, bolivianas, peruanas, venezolanas, chinas y coreanas por ser las que emergen en los discursos de las y los docentes entrevistados.

La idea principal que recorre el artículo es que las miradas que circulan en las escuelas sobre dichas/os estudiantes se encuentran cargadas de sentidos que confluyen en un entramado de enunciados sobre *sus* identidades, *sus* trayectorias educativas y los vínculos interculturales existentes en el aula. Aquí focalizaremos en una de esas miradas, la de las y los docentes, como estrategia para aproximarnos a las representaciones sociales⁵¹ (Jodelet, 1986) que se hacen presentes en la institución escolar pensada como “micro-mundo” dentro del espacio urbano. Con ello no queremos decir que las escuelas sean “islas” separadas del entramado social general, por el contrario, consideramos que allí repercuten como caja de resonancia discursos que se re-producen en el mundo de la vida cotidiana de las zonas urbanas del AMBA.

Respecto a la estrategia metodológica se optó por un enfoque cualitativo, considerándose que este resultaba el más adecuado para conocer representaciones de las y los docentes. Se realizaron veinticinco entrevistas en profundidad a partir de una guía de pautas

⁵¹ Para una aproximación sobre el uso que realizo del concepto de las representaciones sociales como herramienta de análisis de la mirada de las sociedades hospitantes puede consultarse: González, Anahí. (2019) *La mirada perjudiciosa: una investigación sobre los migrantes y sus derechos humanos desde las representaciones sociales del sistema judicial*, EUDEBA.

elaborada en el marco del equipo de investigación.⁵² Para este escrito, las desgrabaciones de dichas entrevistas fueron incorporadas a una unidad hermenéutica del *software* Atlas-Ti y luego codificadas con ayuda de dicho programa. A través de un proceso de análisis cualitativo del material, que siguió las etapas de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), identificamos una serie de dimensiones centrales y subdimensiones que son abordadas a lo largo del capítulo. De esta manera, sin pretender agotar el debate acerca de esta temática y en diálogo con otros estudios realizados al respecto, se espera poder contribuir al análisis de los modos en que las instituciones educativas pueden ser espacios de inclusión pero también de exclusión a través de mecanismos más o menos sutiles de reproducción de (des)igualdades.

De este modo, comenzamos abordando el rol de la escuela como un espacio estatal generador de identidad nacional y su vínculo con las identidades migrantes. Luego, nos interesa conocer la mirada que las y los docentes construyen sobre las trayectorias educativas de sus estudiantes. En la tercera sección, nos ocuparemos de introducir las proposiciones principales de dos doctrinas (racialismo y culturalismo) como posible marco de análisis de los discursos abordados.

Por último, presentamos algunas notas de cierre del artículo y, sobre todo, de invitación a continuar pensando la cuestión de la interculturalidad y las diversidades en el campo de estudio de las migraciones internacionales y la educación.

Identidad nacional e identidades migrantes

Cuando focalizamos en el espacio escolar y la construcción de las identidades, la nacional emerge como una de las principales, sobre todo por el rol que históricamente se le adjudicó a la institución

⁵² Proyecto UBACYT 20020190200015BA, Programación 2020-2022, con sede en el IIGG.

escolar en relación a este asunto. En el caso de Argentina, son varios los trabajos (Puiggrós, 1990; Bertoni, 2007; Domenech, 2004; Novaro, 2016; Cohen, 2010; González y Plotnik; 2011; Buratovich; 2021; entre otros) que abordan dicho proceso, y que coinciden —con matices— en que se trató de un camino marcado principalmente por un enfoque asimilacionista que procuraba homogeneizar a una población diversa en su composición étnico-nacional. Entendemos entonces que ese

[...] relato nacional que afirma que la Argentina es un “crisol de razas” tiene sus orígenes en un proyecto de Estado nación moderno que logró articular a través del tiempo subjetividades y significaciones acerca de la identidad argentina. Ese relato, que afirma que los argentinos “descendemos de los barcos”, recorta y naturaliza en esa misma afirmación el carácter predominante de la población: blanca y europea, donde los componentes “negro” e indígena” fueron instituidos como las huellas ausentes de la genealogía nacional. (Grimson y Soria, 2017, p. 97)

Ese imaginario que incluye a determinados sujetos y excluye a otros pervive en las representaciones de las/los docentes entrevistados, que manifiestan que “[...] tenemos esa cultura de inmigrantes, mis cuatro abuelos eran italianos, o sea, creo que este país es de inmigrantes” (Docente, escuela secundaria pública y privada, CABA).

Ahora bien, actualmente ciertos elementos han estado influyendo en los debates acerca de la diversidad en los espacios educativos. Algunas transformaciones refieren a cambios normativos (por mencionar solo dos, ligados estrictamente a la temática que aborda el artículo: la Ley de Educación Nacional número 26 206 y la Ley de Migraciones número 25 871 sancionadas respectivamente en 2006 y 2004) y otras a discursos que incidieron en los “marcos interpretativos” sobre la diversidad migratoria (Grimson y Soria, 2017) y que se dieron recientemente, sobre todo, en los primeros años poscrisis de

2001.⁵³ En fin, la diversidad como asunto a tratar dentro del espacio áulico asume nuevas aristas que complejizan el debate sobre los procesos de producción y reproducción de las identidades que califican, clasifican y jerarquizan tanto a sujetos como colectivos. Estas transformaciones también impactaron en el currículum y contenidos que las y los docentes incluyen en el dictado de clases, aspecto que se evidencia, por ejemplo, en los materiales diseñados a nivel nacional y también provinciales y de la ciudad de Buenos Aires.⁵⁴ Sin embargo, llegados a este punto cabe preguntarnos: ¿en qué grado dichos “marcos interpretativos” cambiaron aquella matriz excluyente y homogeneizadora del siglo XIX? De algún modo, el trabajo de campo que realizamos en las escuelas y nuestro interés en conocer las percepciones de las y los docentes se vio atravesado por ese interrogante. En momentos en que a nivel mundial (y cabe preguntarse por qué Argentina sería la excepción) parecieran resurgir con mayor intensidad *discursos de odio* hacia ciertos colectivos, combinados con una lógica meritocrática (que desde sus inicios estuvo presente en la institución escolar) que coloca al individuo aislado como el generador exclusivo de sus “éxitos” y “fracasos”, volver a colocar una mirada analítica sobre lo que ocurre en las escuelas puede ser una manera de aproximarnos a una mayor comprensión de las relaciones interculturales que se establecen frente a la diversidad migratoria.

En este sentido, cuando interrogamos a las y los docentes acerca de la identidad nacional y sus vinculaciones con la presencia

⁵³ Para una cronología de este proceso puede consultarse Grimson y Soria (2017). Diferencia y desigualdad en las migraciones. En Grimson y Karasik, *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea* (pp. 97-140), publicado por CLACSO.

⁵⁴ Al respecto pueden leerse algunos de los resultados del trabajo de análisis de documentos efectuado en el marco del Proyecto de Reconocimiento Institucional a la Investigación (Programación 2015-2018) de la FCS, UBA titulado “Segregación social de los migrantes externos regionales: una aproximación comparativa de las representaciones sociales en las escuelas de la CABA” en el siguiente artículo: Tavernelli, R. P., Buratovich, P. L. y González, A. P. (julio-diciembre de 2021). Migraciones regionales en ciudad de Buenos Aires: interculturalidad y segregación escolar. En *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos* N.º 25, IMESC-IDEHESI / CONICET, Universidad Nacional de Cuyo, pp. 26-52”.

migrante en las escuelas, se hace evidente la tensión existente entre aquel rol que históricamente ha tenido la escuela como generadora de UNA nacionalidad y los discursos que valoran la diversidad. Entre estos dos polos, encontramos una multiplicidad de situaciones, representaciones y acciones que viven, manifiestan y realizan las y los docentes en relación a la(s) identidad(es) nacional(es) que analizaremos a continuación.

Uno de los resultados a destacar de las entrevistas realizadas es el reconocimiento de las y los docentes sobre la dificultad de definir qué es la identidad nacional. No obstante, ello coexiste con la afirmación acerca de la importancia de continuar asumiendo ese rol desde la escuela.

La escuela está en el medio de que tiene que construir una identidad nacional, pero estamos en un momento de cambio. Entonces es muy difícil decir qué es la identidad nacional, qué debo transmitir. Yo, por ejemplo, como docente de historia, estoy en el medio, porque tengo que transmitir determinados contenidos que se me establecen obviamente, pero a la vez, ¿cómo hago para transmitirlos de manera crítica a mis alumnos, que incorporen esos contenidos de manera crítica? Sobre todo, con la identidad que se ha construido, en particular de este país, Argentina. Esa identidad de país homogéneo, blanco, europeo. Trato en los últimos años, he tratado de cambiar un poco, de tratar de ampliar ese concepto, de tratar de brindar una visión crítica de ese concepto. Pero es muy difícil. Hoy en día construir una visión de identidad nacional es muy difícil. Más sabiendo, bueno, y con los problemas que están surgiendo... No son problemas, sino que por fin estamos reconociendo a la diversidad. (Docente, escuela secundaria pública y privada, GBA)

Como ya se ha escrito muchas veces (Hall, 2003; Todorov, 1991; Archuch, 2005), las identidades no son únicas, ni estáticas, ni se construyen de manera aislada sino en relaciones más o menos consensuadas o conflictivas con otros y otras. En vinculación con ello, muchos de las y los docentes coinciden en una palabra cuando se refieren a

las identidades migrantes: *invisibilización*. En este recorrido *invisibilizador* los roles que las y los entrevistados adjudican a los actores nacionales y migrantes, así como a la institución escolar permiten la descripción de un escenario escolar en el que se manifiestan las múltiples modalidades que asumen las relaciones interculturales en los tiempos actuales.

La escuela a pesar de que pasaron muchos años... ya que nuestro sistema educativo tiene muchos años, hay una inercia digamos de homogeneizar todas las otras identidades que llegan, ¿no? todas esas otras culturas se van homogeneizando y se van invisibilizando también en cierto sentido. Entonces, la escuela lamentablemente me parece que sigue teniendo ese objetivo de homogenizar a la población, quizás de manera inconsciente y no que los directivos y los docentes tengan eso en la cabeza, pero es lo que va ocurriendo en la práctica, a mí me parece que ahí hay una confrontación digamos entre estos estudiantes que llegan con otras culturas, con otros conocimientos, en esta escuela y en las que yo trabajé, la verdad lo que yo veo es esto de la invisibilización y exclusión de las otras culturas que traen los estudiantes migrantes o hijos de migrantes. (Docente, escuela pública secundaria, GBA)

Las y los docentes entrevistados, tanto remitiendo a sus experiencias como a los de algunos de sus colegas, enuncian que la presencia de alumnos y alumnas migrantes desafía su trabajo cotidiano vinculando esta situación principalmente con dos aspectos: uno en relación a los contenidos, sobre todo de tinte histórico, y en segundo término, cuando describen “dificultades” para llegar a estudiantes de determinados orígenes.

Previamente a adentrarnos al análisis de estos discursos de las y los docentes, es preciso realizar algunas precisiones teóricas sobre el vínculo docente-alumno/a del que partimos: en primer término, entendemos que dicho vínculo tiene un carácter asimétrico en el que él o la maestra o el o la profesora ocupan un lugar superior de poder en relación al estudiante ya que, en términos de Bourdieu, es quien porta la autoridad pedagógica y quien a través de acciones pedagógicas

determinadas reproduce los contenidos socialmente valorados dentro del campo educativo. Este aspecto no debe ser soslayado en el análisis que haremos de los discursos docentes, los cuales son emitidos por sujetos que ocupan un lugar dominante en las relaciones interculturales objeto de estudio. En segundo lugar, y en vinculación con lo anterior, el ejercicio de dicha autoridad pedagógica implica siempre un grado mayor o menor de violencia simbólica. (Bourdieu, 2000, p. 12). La violencia simbólica actúa con cierto nivel de *ocultamiento*, ya que para que sea eficaz debe ser reproducida por quienes se benefician de ella como por quienes se ven dañados. Del mismo modo, que hablemos de un tipo de violencia simbólica no implica que no existan efectos en la realidad concreta en las vidas de quienes la reciben, ya que esta violencia se materializa en palabras, acciones y posiciones de desventaja, resultantes de su reproducción cotidiana.

En suma, en los procesos de enseñanza-aprendizaje las y los docentes ejercen una autoridad pedagógica a través de la cual imparten contenidos, saberes y sentires, por ejemplo, acerca de “la patria” que lleva de suyo un grado de coerción. En términos de Bourdieu y Passeron (1997, p. 45) “toda acción pedagógica [AP] es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”.

Retomando el ejemplo de “la patria”, en la escuela actual permanece (aunque con algunos matices críticos y reflexivos minoritarios) una idea del relato histórico dentro del armazón de los estados nacionales. Diversos autores (Hobsbawn, 2004; Balibar, 1988) han planteado de qué modo nuestros relatos históricos se constituyen a partir de la selección de ciertos hechos: tanto de recuerdos como de olvidos. La escuela como institución ocuparía un lugar central, desde los comienzos de la construcción del estado y la nación como unidad. El interés por la nacionalidad iría apareciendo poco a poco hasta, en los últimos años de la década de 1880, posicionarse como uno de los objetivos principales de las élites gobernantes, consolidándose normativamente en la Ley Nacional de Educación 1420 de 1884. (Bertoni, 2007; Dussel, 2004). Se trató de un proceso con marchas y

contramarchas marcado por: las limitaciones presupuestarias y de falta de maestros, con la resistencia de las familias (muchas de ellas migrantes) para enviar a sus hijos e hijas de modo regular a las escuelas comunes, entre otros factores de la época. Asimismo, la nacionalización del sistema educativo se realizaba en un contexto en que las fragmentaciones políticas y las rivalidades territoriales aún persistían y en el que las migraciones transoceánicas (desde 1860 hasta 1930) llegaban al país llegando a aportar el 75 % del crecimiento de la población total del país (Dussel, 2004). Sin embargo, paulatinamente, iría materializándose la idea de la escuela entendida como un lugar para la inclusión a través de la capacitación de todos los niños y niñas en las escuelas del estado y como un espacio para la conformación de la nacionalidad. De esta manera, “[...] a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XIX, se fortaleció el tono de quienes entendían la enseñanza de la historia como un recurso de protección de los rasgos esenciales de la nacionalidad” (Bertoni, 2007, p. 119).

Al rastrear estas ideas propias de los comienzos del sistema educativo nacional de fines del siglo XIX, podemos establecer —sin soslayar con ello las reelaboraciones teóricas y adecuaciones de significados y contenidos sobre la nacionalidad a lo largo del siglo XX y lo transcurrido en el siglo XXI— algunas continuidades de un enfoque que se inició en los años primigenios de la comunidad nacional argentina. El primero de los factores a destacar es la idea de la necesidad de construir UNA identidad nacional, que respondía como hemos mencionado a los objetivos de afirmación de soberanía nacional, entendiéndose que la “competencia” con otras nacionalidades pondrían en peligro el proyecto del estado en construcción. Esta idea de la nacionalidad construida a partir de determinada singularidad cultural, de una pertenencia étnica, de un idioma, entre otros elementos conformaron el enfoque asimilacionista de la época. Algunos de esos factores perviven aún hoy y desembocan en una mirada excluyente de aquello que no cumpla con esos cánones. En relación a la diversidad migratoria, retomando la descripción que hace Novaro

(2016, p. 115) sobre lo que sucede actualmente en las escuelas, coincidimos en que

[...] desde las versiones hegemónicas del nacionalismo, los niños que proceden de otro país (en particular de países latinoamericanos) son definidos en gran medida como otros desde su condición de extranjeros, y en ocasiones su derecho a transitar y permanecer en la escuela es puesto en cuestión.

Uno de los elementos centrales que evidencian la negación y borraramiento de las comunidades originarias en nuestro relato histórico del “crisol de razas” son las reacciones que producen la “irrupción” de las lenguas autóctonas como el guaraní y el quechua. Estas dos manifestaciones lingüísticas remiten en los discursos a las comunidades migratorias con mayor presencia numérica y de más larga data en nuestro territorio nacional: la paraguaya y la boliviana.

Frente a la presencia de estos modos diversos de expresión, en aulas en las que el idioma español despliega su hegemonía (evidencia del “éxito” del proceso colonizador de España) las representaciones y acciones de quienes ejercen la autoridad pedagógica, en términos de Bourdieu y Passeron (1997), refieren a su inclusión subordinada en el mejor de los casos. El análisis del lugar desvalorizante que se le otorga a las lenguas de las comunidades originarias son un claro ejemplo del ejercicio de la violencia simbólica en las escuelas. De este modo, la *arbitrariedad cultural* que debe imponerse a través del ejercicio de la violencia simbólica es el idioma oficial, tanto en sus versiones orales como escritas.

En este sentido, las modalidades folclorizadas de la inclusión de esas lenguas, como podemos leer en los tramos seleccionados de las entrevistas, en algunos casos, se acercan más al discurso tolerante. ¿Qué implica asumir una posición tolerante? Pues bien, Žizek (2008) plantea que la tolerancia es una de las herramientas del multiculturalismo liberal ya que, entendida en ese marco, supone la superioridad de aquellos que toleran porque son quienes deciden qué, hasta qué punto y a quiénes tolerar.; reafirmando así sus posiciones

dominantes y situando como “inferiores” a aquellos que son tolerados. (Díaz Polanco, 2006; Bauman, 1998).

De este modo, para algunos docentes puede ser aceptable que las y los estudiantes hablen en guaraní o quechua en sus hogares, con “los suyos”, para otros puede hablarse en la escuela, pero solo en las interacciones entre miembros de la comunidad por fuera de las comunicaciones educativas o puede ser incluido en alguna actividad curricular específica. Asimismo, la escritura ocupa un lugar central dentro de los capitales culturales que debe impartir la escuela, en contraposición, la cultura expresada oralmente no goza del mismo nivel en la jerarquía de saberes valorados por el sistema educativo formal.

[...] En un momento claro, primero vamos a preguntar qué se habla en casa porque... claro, esto no me pasaba antes, yo notaba que podían interpretar imágenes, digo leer las imágenes, interpretarlas y decirte un montón de cosas, hablar, darse a entender perfectamente pero no poder escribir ni poder leer castellano, ¿no? Y bueno, le pregunté a uno de los chicos, y me dijo “no, en casa hablamos guaraní, yo nací allá pero yo no quiero... yo”. Le digo, pero “no se nota, digamos, si vos no me decías yo no me daba cuenta” y me dice “no, no, yo no”, como que... trató de acostumbrarse a hablar como nosotros, con el mismo, incluso... como si fuera... Y es un nene que está en primer año, ese chico ya hizo ese proceso de no hablar, de sacarse su tonada, pero en la casa hablan y bueno me pareció, me pareció muy llamativo... (Docente escuela secundaria pública, GBA)

Sin embargo, como dijimos, aquellos “marcos interpretativos” recientes que valoran la diversidad han dejado sus huellas. Al respecto, no son solamente los direccionamientos formales que señala el currículo los que interpelan a los docentes en cuanto al ejercicio de una mirada más inclusiva de las diversidades y con mayor dinamismo en relación a las identidades/identificaciones, sino también los propios estudiantes migrantes, sujetos con historias y procesos de socialización previos a la llegada al país que traen consigo sus “esquemas de interpretación y de expresión” (Schütz, 1964).

Con el idioma por ahí terminas como jugando, porque les preguntas palabras, les preguntábamos palabras en guaraní, y nos decían: “esto se dice así, así” y después se enganchaban los que estaban alrededor también, entonces, bueno, era como complicidad después, ¿no? “che, decime cómo es esto”, después se quedaron ellos preguntándose... (Docente escuela secundaria pública, GBA)

Esto del lenguaje, del idioma, o sea cosas que en otro momento uno no le prestaba atención, pero realmente era una violencia que uno tenía incorporada y no lo tenía incorporada como violencia, porque todos debíamos hablar... porque todos debíamos hablar castellano, o sea, esto de que cada vez son más chicos, chicas, familias que migran hacia argentina, nos coloca ahora, cada vez más en saber si hablan otro idioma, porque me parece que es lo que hace justicia a que el aprendizaje de ellos sea asumido de la misma manera que con el resto de los chicos. (Docente escuela secundaria pública, GBA)

En este sentido, propuestas que busquen valorizar las identidades migrantes debieran tener como protagonistas a los propios sujetos que construyen y reconstruyen esas identificaciones. De esa manera, sería posible alejarse de posiciones que exoticen o folcloricen a las comunidades, evitándose los reduccionismos y ubicando dichos procesos de reconocimiento de nativos y migrantes en vínculos realmente existentes entre ambos actores, en las relaciones de poder y en los procesos históricos de larga data que inciden en los modos como interactuamos con las alteridades, partiendo de que no solo aquellos que identificamos como “otros” lo son, sino que cada uno de nosotros también lo somos para alguien. Es en esa construcción dialógica (no siempre armónica) que las identidades se construyen, reelaboran y vuelven a reconfigurarse.

Trayectorias educativas de estudiantes migrantes desde la mirada docente

Podemos citar varios trabajos que abordan la cuestión de las trayectorias educativas,⁵⁵ tales como el de Martín (2013) y Binstock y Cerrutti (2005) entre otros; también en relación a dichas trayectorias en casos de alumnos/as migrantes encontramos producciones que analizan ese asunto (Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014). En esta sección nos interesa conocer las percepciones que las y los docentes elaboran sobre cuáles son —desde sus miradas— algunos de los elementos que caracterizarían las trayectorias educativas de sus alumnos migrantes. Entendemos que aquellas permiten identificar ciertas representaciones sobre sus alumnos/as migrantes y, por el otro, que inciden en los modos de actuar de los docentes, ya que en tanto representaciones sociales funcionan como “recetas para el actuar” en determinadas situaciones, en este caso en el trabajo cotidiano de los docentes en el aula.

La calificación y clasificación de las aptitudes y predisposiciones para el aprendizaje de los estudiantes según la comunidad migratoria de origen es uno de los datos que emergen del análisis de los discursos docentes. Esta cuestión ha sido abordada por trabajos previos de otros investigadores (Sinini, 2001; Novaro, 2016; Cohen, 2009) así como de mi autoría (Gonza y González, 2016), coincidentemente con lo planteado en dichos escritos, una de las comunidades sobre las que mayormente recaen representaciones discriminatorias y prejuiciosas ligadas a su mayor o menor capacidad para aprender es la boliviana. Los atributos de “silenciosos”, “callados”, “menos participativos”, “tímidos” e “introvertidos” de estos estudiantes se mantienen

⁵⁵ Excede a los objetivos de este escrito abordar el interesante debate sobre el concepto de trayectorias. Al respecto puede consultarse el texto de Roberti (2017). No obstante, sí resulta pertinente decir que se parte de la definición de trayectorias de Bourdieu que refieren a la “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incansables transformaciones” (Bourdieu, 1997, p. 82).

como una constante en las entrevistas realizadas. Cabe preguntarse aquí si se trata de *silencio* o de *silenciamiento* (Diez y Novaro, 2011).

Respecto a los otros grupos migratorios con cierta antigüedad en el país (paraguayos y peruanos) recaen representaciones que los aglutinan dentro de un entramado discursivo negativo que se elabora sobre las migraciones regionales. La excepción a esta situación es la de las y los estudiantes venezolanos cuyas representaciones sociales los construyen en su mayoría como estudiantes “aplicados” e “inteligentes”. Por su parte, los alumnos/as de las “comunidades asiáticas” (en los discursos de se asimilan a chicos, coreanos y japoneses sin distinción), en línea con indagaciones previas (Cohen, 2010), continúan siendo considerados “inteligentes” y “capaces”.

Entre ellos (venezolanos) con los argentinos, digamos, en la forma de desenvolverse, ellos mismos suelen encajar mucho mejor. Y se nota que hay una barrera sociocultural mucho menor. [...] En general no hay problemas en el aprendizaje de esos chicos. Sí, quizás, a veces, con los chicos de nacionalidad boliviana, sí es un poquito más difícil; o hijos de gente de nacionalidad boliviana porque suelen ser gente muy tímida y no piden ayuda. Entonces eso es una dificultad, vos te das cuenta que quizás son chicos que no están haciendo nada cuando llega el examen, después de estar un mes y medio dando clase. (Docente escuela secundaria privada, CABA)

[...] Las poblaciones sobre todo las bolivianas son más tímidas a la hora de hablar, es decir, hay una especie como de vergüenza muy interiorizada que hace que el intercambio con el docente en muchos casos, les cueste, que no hablan, se mantienen en silencio, como si hubiera algo viste que no se quiere mostrar o no se quiere exponer. Supongo que al menos quizás se encuentran en desventaja numérica, ven que pueden ser básicamente bardeados por sus compañeros por algo, pero después en los otros casos no, los chicos coreanos que tengo ahora, super aplicados [...]. (Docente escuelas secundarias públicas y privadas, CABA)

Como vemos, la mayor “capacidad de integración” de ciertos estudiantes migrantes es valorada también por las y los docentes como un factor positivo para el aprendizaje. De este modo, los migrantes bolivianos con su carácter “introvertido” son señalados como menos proclives a “mezclarse” con los nacionales, tanto estudiantes como docentes. Desde la mirada docente, este aspecto inherente a “los bolivianos/as” es explicado por características de su personalidad generadas por “su cultura” de origen, pero también por la conciencia de que suelen ser discriminados por sus pares.

A veces pasa que, con la mayor población digamos extranjera que suele ser boliviana o quizás de algunos otros países de Latinoamérica, [...] como que tienen a veces... son como muy disciplinados, y a veces por el hecho de ser extranjero por ahí pasa que son más sumisos, son más respetuosos, pero al punto que por ahí son más.... como que no se sienten parte, a veces obviamente hay cuestiones también de *bullying*, uno trata de anticiparse a esas cosas, pero entre que ellos como por ahí son más para adentro digamos, de no responder tanto, y tienen compañeros a veces que son hostiles. (Docente, secundaria pública, CABA)

Asimismo, es casi nula la autopercepción de las y los docentes del rol que ellos también podrían estar jugando en el “silencio” de sus alumnos/as migrantes. En sintonía con estos resultados de nuestro trabajo de campo, algunas de las investigaciones llevadas a cabo por Novaro y Diez (2011) son concluyente al decir que “[...] pareciera que el diagnóstico de ‘niños silenciosos’ obtura la reflexión de los docentes sobre su propia responsabilidad (y la de la sociedad en general) en el silenciamiento” (Novaro et al., 2008 citado en Diez y Novaro, 2011).

Retomando la idea de participación de Nancy Fraser (2006), que se vincula con la importancia de que los sectores desfavorecidos puedan manifestarse y que sus expresiones sean consideradas como voces válidas y valoradas dentro del espacio de enunciación, resulta evidente de qué modo en las escuelas ciertas palabras son consideradas de modo sistemático desde el desprestigio, incidiendo en las

posibilidades de expresión de los sujetos que las enuncian. De este modo, se genera un círculo vicioso cuyo resultante no puede ser otro que el silenciamiento de esas palabras, mecanismo que se internaliza entre los mismos hablantes (en este caso los niños, niñas y adolescentes de procedencia boliviana o de otros colectivos). Posicionarse como interlocutores socialmente válidos es uno de los factores centrales para la exigencia tanto de la redistribución como del reconocimiento que propone Nancy Fraser (2012). Específicamente, las y los estudiantes bolivianas/os son receptores de múltiples acciones de disciplinamiento, más o menos sutiles, en relación a sus modos de expresión, ya sea por “la tonada”, por el habla de una lengua distinta a la hegemónica, entre otros aspectos. En ese contexto es que las diferencias se transfiguran en desigualdades.

En el marco educativo además ese supuesto retraimiento es asociado por las y los docentes entrevistados, a características atribuibles a la comunidad boliviana en general, a la vez que se lo inscribe de modo cuasilineal a una supuesta falta de comprensión y de aprendizaje de estos alumnos y alumnas de los saberes socialmente valorados en la escuela. Como hemos dicho, entre los docentes la dificultad para integrarse incide en el desarrollo de su potencial capacidad de aprendizaje, ya que son *ellos* los que no preguntan o participan. Las situaciones descriptas remiten así a culpabilizar al migrante del “fracaso” de su trayectoria educativa.

[...] Hay diferencias entre los grupos porque, por ejemplo, los migrantes bolivianos suelen ser un poco más cerrados hacia el propio grupo. En general, yo lo que veo en el aula es que los chicos de familias bolivianas, no todos, pero es como una tendencia... tienden a reunirse, agruparse entre ellos y suelen ser menos participativos o exponerse menos ante el grupo. (Docente escuela secundaria pública y privada, CABA)

He notado muchas diferencias, los chicos peruanos, pensando en los estudiantes peruanos y en estudiantes mexicanos que tuve, chicos con muy buena predisposición al estudio en particular, muy buena

predisposición al estudio y con esa confianza en sí mismos de que, de que lo que no saben lo van a poder lograr, eso varía bastante con chicos que son de origen boliviano, que tienden a ser más sumisos, más dóciles. (Docente escuela secundaria pública, PBA)

Por otra parte, las comunidades chinas y coreanas también son indicadas como “cerradas” y “herméticas” pero dicha representación no es asociada a una trayectoria educativa deficiente o insuficiente. Si, al igual que en el caso de la comunidad boliviana, dichas representaciones se asocian a “características culturales” que portaría ese colectivo y que incluyen a la vez que exceden a las construidas sobre las y los estudiantes abarcando también a adultos por fuera del espacio escolar. De este modo, encontramos un imaginario que circula, sobre todo, respecto la comunidad china, como escasamente “integrada” a la sociedad por “su propia decisión”, pero a la vez portando capitales económicos, culturales y sociales suficientes para alcanzar posiciones de mayor prestigio dentro de la comunidad nacional. Si bien, sin estar exentos de contradicciones, estos discursos manifiestan cierto grado de rechazo de la presencia de grupos migratorios que se “resistirían a integrarse”. Se aplica aquí el par de la *proximidad y el alejamiento* que Simmel (2002) describe en su clásico texto *El extranjero*, cuando el lejano está próximo, “invade” mi mundo de la vida cotidiana pero no procede del círculo original y trae consigo al mismo cualidades que se resiste a abandonar.

En particular, te doy mi experiencia, a mí me pasa cuando uno encuentra una comunidad migrante que es muy cerrada, por ejemplo, los chinos, ¿no?... o sea, están decididos a no integrarse. Ellos han decidido no integrarse. Entonces vos, como país que los recibe, ¿cómo te parás frente a eso? ... un grupo de personas que se transplanta, viene, trabaja veinte horas por día, pero no quiere integrarse. No así la comunidad coreana, que sí se ha integrado, digamos, o la comunidad japonesa. Pero, digo, tenemos ese conflicto. Están decididos a no integrarse. Van, crían a sus hijos allá, los traen de adolescentes, los hacen trabajar, van, vuelven, o sea, a mí eso me despierta un sentimiento

de... no sé si quiero que vengas a esto. Porque yo quiero que te integres, o sea, me gustaría que te integres. Que no seas una cosa que, para mí, es... hay siempre una barrera tan grande. A mí me plantea ese tipo de conflictos, ¿no? Que, personalmente, yo siempre estoy a favor de que haya, nada... del que quiera venir que venga y que haga la suya. (Docente escuela secundaria privada, CABA)

Respecto a la influencia de la condición de clase en las trayectorias escolares, junto a las explicaciones “culturalistas” que repasamos anteriormente, las y los docentes entrevistados incluyen en sus discursos la supuesta pertenencia de clase de sus estudiantes. Estas expresiones se basan en el conocimiento que los docentes obtienen del relato de sus estudiantes y de las familias migrantes que conforman la comunidad educativa y que pueden leerse en los testimonios incluidos en este capítulo. De este modo, remiten a situaciones ligadas a las condiciones de informalidad laboral de las familias migrantes que repercuten en el acceso a otros muchos derechos (salud, vivienda, bienes culturales, entre otros) y, en nivel secundario, también de los estudiantes que provienen de esas familias. La primera representación que se destaca es la idea del migrante adulto como “muy trabajador”, con “predisposición al trabajo”, características adjudicadas del mismo modo al alumno/a, a veces soslayando las constricciones que pudieran estar incidiendo en una inserción laboral temprana. En otras, en cambio, aparece la reflexión sobre la necesidad de trabajar que tienen estos alumnos/as frente a las condiciones económicas familiares. Tanto en uno como otro caso, los docentes coinciden en que esta situación repercutiría en la igualdad en el acceso a la educación de estos estudiantes, ya sea porque afecta el rendimiento escolar esperado o porque en otros casos interrumpe trayectorias educativas formales. Asimismo, en el caso de algunos grupos migratorios se los asocia con cierto grado de “nomadismo” por motivos laborales (el ejemplo que se repite es el de la movilidad por temporadas en función de la cosecha de ciertos cultivos), aspecto

que, desde el relato de las y los docentes, también incidiría en la continuidad de la trayectoria educativa.

Pasa mucho que muchas familias migrantes, paraguayas, por ejemplo, que los chicos tienen mucha dificultad para escribir, y esto hace que en los primeros años de la secundaria requieran una atención especial... porque, en general, tienen mucha dificultad con la escritura, también porque muchos son muy trabajadores, entonces desde temprana edad van a trabajar con los papás, mucho en pintura o en albañilería, entonces son chicos que llegan muy cansados a la escuela porque trabajan muchísimas horas y, por ese lado, la parte como más formal del aprendizaje, la escritura y la lectura se les dificulta bastante. (Docente escuela secundaria pública, CABA)

Van y vienen por ahí del norte, la familia, porque van en la época del algodón, la cosecha de arroz y después vuelven y demás, familias bolivianas, que van y vienen, paraguayos, mismo acá también [...] la inclusión y el trabajo con la diversidad, eso tiene que primar porque los tenés que incluir a estos chiquitos que por ahí te aparecen también a mitad de año. (Docente escuela primaria y secundaria pública, GBA)

Las trayectorias escolares de las y los estudiantes migrantes se vinculan con una pluralidad de tiempos: tiempo histórico, social y biográfico (Roberti, 2017). En los discursos de las y los docentes identificamos que la biografía individual del o de la estudiante migrante es colocada bajo una lupa moralizante, en ocasiones, olvidándose o invisibilizándose el pasado social e histórico de la trayectoria migratoria y dentro de la misma de la educativa en relación a la sociedad de llegada o cuando dichos elementos pasados son visibles, son valorizados como superiores o inferiores según el caso, por ejemplo, al compararse el sistema educativo del país de origen con el del hospitante. Novaro y Diez (2011) definen estos procesos de escolarización para el caso de los estudiantes de origen boliviano como una “inclusión subordinada”, en el que se conjugan una serie de situaciones que abarcan el

[...] tránsito de esta población por circuitos escolares de menor prestigio, la inscripción de los niños recién llegados de Bolivia en grados más bajos que el correspondiente, el desconocimiento de sus trayectorias educativas anteriores, las bajas expectativas de desempeño, el silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes. (Novaro y Diez, 2011)

De este modo, se entrecruzan en los discursos docentes representaciones sobre el origen nacional, la clase social y la pertenencia étnica de sus estudiantes que conforman una imagen del “ser y estar” de los mismos en la escuela. En las páginas que siguen pretendemos ensayar algunas líneas sobre el anclaje teórico que subyacen a los discursos que analizamos en los dos primeros apartados.

De racialismos y culturalismos

En su ya clásico libro *Nosotros y los otros*, Tzvetan Todorov (2019) describe la doctrina racialista que se desarrolló desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XX. Allí plantea que el racialismo, reúne cinco proposiciones: la afirmación de la real existencia de razas; la correspondencia de cada una de ellas entre características físicas y morales o características culturales; la explicación del comportamiento del individuo según la pertenencia a tal o cual grupo racial o étnico; la jerarquización de las razas y, por último, la política fundada en el saber. Luego del renunciamiento de la creencia en las razas y de cierto auge del relativismo cultural, continúa diciendo Todorov, el racialismo, sin desaparecer del todo, es desplazado por otra doctrina emparentada con aquel: el culturalismo.

Claro está que este desplazamiento” del concepto de raza y su impugnación de parte de las ciencias biológicas poco importa al conocimiento del “sentido común” que componen las representaciones sociales que circulan en el “mundo de la vida cotidiana”. Empero, los cambios en los discursos de lo decible han impactado en los marcos

interpretativos acerca de las diversidades (Grimson y Soria, 2017). Fruto de estas tensiones, puede percibirse en las entrevistas que conviven representaciones en las que, si bien no se justifica la construcción de la otredad negativa desde la doctrina racialista, los elementos para la *diferenciación* de los estudiantes migrantes sí se alinean con el culturalismo. En este sentido, si bien el concepto de “raza” no es mencionado por ningún/a docente entrevistado, el mismo es reemplazado por el de cultura, replicándose una lógica esencializante de las identidades migrantes, acompañada por cierto relativismo valorativo, pero que no deja de tener una carga moral y moralizante.

Depende de qué comunidad vienen, los chicos bueno, y esto suele ser un problema en el aula, los chicos que vienen de la comunidad boliviana, al igual que los que vienen del norte de nuestro país generalmente son chicos muy retraídos, muy silenciosos, ¿no? vienen de una cultura que es así, que es silenciosa, y bueno a veces eso ocasiona cargadas en el curso. (Docente, escuela secundaria pública, GBA)

Sí, son cuestiones culturales, digamos. La forma del carácter que ellos traen, muchas veces es, a ver, heredado [...] digo, uno mama ese tipo de formas de comportarse. Entonces hay chicos que te das cuenta que, de alguna manera, las cambian. De manera consciente o inconsciente, y se integran de otra manera. Pero a veces, no. Y son como muy “el molde”, muy introvertidos, muy respetuosos, muy no querer, entre comillas, molestar, juntarse todos entre ellos. (Docente escuela secundaria privada, CABA)

De esta manera, las y los docentes identifican la pertenencia del o la estudiante a determinado grupo como factor explicativo del comportamiento individual. Tal como ocurre con cualquier estereotipo, el atributo personal (basado en la experiencia propia, ajena o en un preconcepto) es extrapolado al colectivo.

Tengo el recuerdo de una profesora que hablaba en las jornadas ESI que esto bueno tampoco es algo que comentaba que, por su experiencia, como que las familias suelen tener quizás el tema de, no sé, violencia de género, como que hay más machismo en las casas,

digamos, de gente que tiene ese origen, digamos, esto obviamente a grandes rasgos, pero como que ella notaba un machismo por ahí más marcado en las familias o el padre que una figura más, más, no sé, como más mandón, digamos, o el tema del alcoholismo también como que suelen ser... tomar más, obviamente, hay casos de chicos que a la escuela han llegado incluso borrachos, obviamente es un problema grave, y nada está como que relacionándolo al tipo de familia, o sea obviamente uno tiene que ser cuidadoso porque si no es como que uno está estigmatizando a gente por casos particulares y hay de todo. (Docente, secundaria pública, CABA)

Otro aspecto para analizar, refiere a retomar lo planteado por Todorov en la última de las proposiciones, esto es el pasaje de la teoría a la práctica. Si bien, dado el tipo de material empírico aquí analizado, excede a los objetivos del artículo analizar los grados en que dichas proposiciones son parte de la práctica política sí resulta importante identificar en las entrevistas algunas prácticas cotidianas, a partir de la descripción de los mismos docentes, que pueden asociarse a una *visión culturalista* existente en las instituciones escolares. Estas prácticas, en algunas ocasiones, pueden partir de “buenas intenciones” de las y los docentes entrevistados, evidenciando la complejidad que implican las relaciones interculturales.

Un adulto no va a cambiar de un día para el otro. Creo que un adulto en sí no cambiaría ya su forma de ser y sus costumbres que trae de otro país y eso obviamente le va a afectar al niño y lo va a... se va a ver reflejado en todo lo que hagan los padres, los términos que usen, incluso algunas conductas. (Docente escuela primaria pública, CABA)

De este modo, resulta evidente que la negación del “otro” migrante conduce a distintos modos de opresión y disciplinamiento de las diversidades.

Sí, diferencias culturales hay... en el lenguaje, es como que usan términos acá que nadie conoce y ellos comparten. Yo los invito a que compartan, que cuenten como es allá, como era allá... lo que usaban,

sus tradiciones. Y bueno, yo les comento que acá, algunas tradiciones son diferentes, y que, si están acá en Argentina, tiene que adaptarse a este territorio. [...] A veces (los migrantes) no tienen ese respeto que tienen todos los argentinos por la bandera, como que a veces a los venezolanos les resbala por así decir... varias veces les he llamado la atención por eso, pero nada, es cuestión de ir educándolos en los valores y las tradiciones de nuestro país. (Docente escuela primaria pública, CABA)

Otro tipo de acciones se vinculan con la invisibilización de los aspectos conflictivos de la interculturalidad y las especificidades que el mismo implica. Al respecto, una de las docentes relata de qué modo los vínculos conflictivos que pudieran existir en un grupo de estudiantes determinados ligados a xenofobia o racismo étnico- nacional no diferiría de cualquier otro asunto convivencial.

¿Y tenés algunas estrategias ya predeterminadas que digas “bueno, cuando se me presenta esta situación voy a arrancar por este lado...”?

Y, en general, las típicas que... O sea, tomando los problemas de no integración como un todo, digamos. A mí no... en principio, no me termina interesando tanto si la no integración de un curso se da por motivos de que no se llevan bien o por cuestiones étnicas, digamos. No me interesa, el asunto es que se relacionen todos con todos, lo más que se pueda. (Docente escuela secundaria privada, CABA)

En este sentido, si bien hemos podido identificar en el trabajo de campo, relatos de docentes que refieren a la existencia de acciones puntuales en las que los directivos o docentes consideran relevante trabajar la temática de la interculturalidad y la diversidad étnico-nacional, sobre todo en sus aspectos discriminatorios, la tendencia pareciera ser la invisibilización de estas cuestiones. Entendemos que esa invisibilización parte de una naturalización de estos procesos discriminatorios en las escuelas y, por tanto, la escasa consideración del racismo y la xenofobia como un problema.

Me resulta problemático [las violencias y el racismo] porque al parecer soy un... no sé, me imagino que hay más profesores, pero soy el único que está mirando ese problema y no es considerado como tal en el cuerpo de docentes y tampoco en los directivos. Entonces ahí eso me parece problemático, sobre todo, naturalizar y bueno “que se arreglen entre ellos o entre ellas”, que es la dinámica que está presente en las escuelas en las que laburé...Hasta el que vos decís “este que tiene un poco de sensibilidad social”, ¿viste? o que podés charlar un poquito en el recreo, hasta ese mismo, no lo ve como un conflicto, como un problema. (Docente escuela secundaria pública, GBA)

Algunas notas finales

A lo largo de este escrito hemos presentado distintas representaciones sociales que encontramos en el trabajo de campo efectuado en escuelas del área metropolitana de Buenos Aires.

Sin pretensión de clausurar el debate, del análisis realizado podemos extraer algunas conclusiones. Aquella función histórica de homogeneización y constitución de una identidad nacional única que se le encomendó a la escuela, continúa aún hoy operando en el espacio educativo. No obstante, junto a dicho modelo hegemónico —asimilacionista y excluyente— surgen intentos de “incluir” a las diversidades migrantes que configuran un entramado discursivo en el que se conjugan percepciones y acciones pedagógicas algunas veces asimilacionistas, otras respetuosas, en ocasiones tolerantes, entre otras variantes. Del mismo modo, el racismo, presente en el siglo XIX y parte del XX, ha dado lugar a una doctrina más sutil de justificación de la discriminación: el culturalismo.

A modo de cierre, resulta interesante plantear algunos interrogantes a futuro para seguir pensando de qué modo se reconfigura hoy aquel discurso del “crisol de razas” fundante de nuestra comunidad nacional: ¿Cómo opera la invisibilización de los aspectos conflictivos de la “interculturalidad” en la perpetuación de discursos xenófobos

y excluyentes? ¿Qué transformaciones del marco interpretativo de la diversidad migratoria reciente nos permiten reforzar perspectivas inclusivas de las y los estudiantes migrantes en las escuelas? Y, finalmente, ¿De qué modo la pluralidad de las identidades puede ser considerada no como un problema sino como un valor a defender en un escenario mundial que se presenta como cada vez más hostil a las movilidades migratorias?

Bibliografía

Arfuch, Leonor. (2002). Problemáticas de la identidad. En Leonor Arfuch, (comp.), *Identidades, sujetos y subjetividades* (pp. 21-43). Buenos Aires: Prometeo.

Balibar, Étienne. (1988). La forma nación: historia e ideología. En E. Balibar, y I. Wallerstein (comps). *Raza, nación y Clase* (pp. 135-167). Madrid: IEPALA.

Bauman, Zigmunt. (1998) Modernidad y ambivalencia. En J. Berian (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad* (pp. 73-119). Barcelona: Anthropos.

Bertoni, Lilia Ana. ([2001] 2007). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: FCE.

Binstock, Georgina y Cerrutti, Marcela. (2005). *Carreras Truncadas: El Abandono en el Nivel Medio en la Argentina*. UNICEF.

Bourdieu, Pierre y Passeron Jean Claude. (1997). *La reproducción*. Ciudad de México: Fontamara.

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

Buratovich, Paula. (2021). Aportar, agradecer y adaptarse. Discursos históricos y representaciones sociales docentes sobre la diversidad migratoria. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 21 (2), e144. <https://doi.org/10.24215/2314257Xe144>

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

Cohen, Néstor. (2009). No es solo cuestión de migrantes: migraciones externas y exclusión social. En S. Goinheix (comp.), *Conflictos y expresiones de la desigualdad y la exclusión en América Latina*. (pp. 35-79). Barcelona: El Aleph.

Cohen, Néstor y Mera, Carolina. (2005). *Relaciones interculturales: experiencias y representación social de los migrantes*. Buenos Aires: Antropofagia.

Díaz Polanco, Héctor. (2006). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Ciudad de México: Siglo XIX editores.

Diez, María Laura, y Novaro, Gabriela. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En C. Courtis y M. I. Pacecca (comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.

Domenech, Eduardo. (2004). Etnicidad e inmigración. ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio. Revista Virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*, (1). Centro de Estudios Avanzados.

Dussel, Inés. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (122), 305-335. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>

Elías, Norbert. ([1982] 2006). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.

Fraser, Nancy. (2012). La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género. *ARENAL*, 267-286. <https://doi.org/10.30827/arenal.v19i2.1417>

- Fraser, Nancy. (2006). Justicia social en la era política de la identidad. En N. Fraser, y A. Honneth, ¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político-filosófico. Madrid: Morata.
- Hall, Stuart. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hobsbawn, Eric. (2004). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Gavazzo, Natalia; Beheran, Mariana, y Novaro, Gabriela. (2014). La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22 (42), 189-212. <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-85852014000100012>
- Gonza, Ivana y González, Anahí. (2016). Migraciones internacionales y racismo cultural en Argentina. *Revista Ciencias Sociales*, (152), pp. 37-53. <https://doi.org/10.15517/racs.v2i152.27349>
- González, Anahí. (2019). *La mirada perjudiciosa: una investigación sobre los migrantes y sus derechos humanos desde las representaciones sociales del sistema judicial*. Buenos Aires: Eudeba.
- González, Anahí y Plotnik, Gabriela. (2011). ¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo. *Propuesta educativa*, 105-112. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706015.pdf>
- Grimson, Alejandro, y Soria, Ana Sofía. (2017). Diferencia y desigualdad en las migraciones. En A. Grimson y G. Karasik, *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea* (pp. 97-140). Buenos Aires: CLACSO.
- Jodelet, Denise. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En *Moscovici. Psicología social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Ley 26206. (28 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/123542/norma.htm>

Ley 25871. (17 de diciembre de 2003). Ley General de Migraciones y de fomento de la inmigración. Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/92016/texact.htm>

Martin, María Eugenia. (2013). Configuraciones socioproductivas y trayectorias educativo laborales de los jóvenes en la vitivinicultura mendocina: un cuestionamiento al aporte de los estudios de trayectorias en los análisis con perspectiva territorial en Argentina. *Trabajo y Sociedad*, (20), 281-292. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712013000100019

Novaro Gabriela. (2015). Ellos llevan a Bolivia en la Sangre: expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles en contextos de migración. *Horizontes Sociológicos*, Buenos Aires, 3, (6), 37-53. <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/61>

Novaro, Gabriela. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas*, (45), 105-121. <http://ref.scielo.org/ztzck6>

Proyecto UBACyT. Programación. (2020-2022). *Diversidad migratoria y neurociencia educativa. ¿Hacia una reactualización del “racismo de la inteligencia”? Un abordaje a partir del análisis de discursos y representaciones sociales*. Dirección: Dra. Anahí González y codirección: Dra. Romina Tavernelli. (Código Proyecto: 20020190200015BA)

Puiggrós, Adriana. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.

Roberti, Eugenia. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, año 19, (45). <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-019004513>

Saraví, Gonzalo. (2019). Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre inclusión desigual en la escuela. En P. Núñez; L. Litichever y D. Fridman. (comps.). *Escuela Secundaria. Convivencia y Participación*. Buenos Aires: Eudeba.

Sayad, Abdelmalek. (2009). Estado, nación e inmigración. *Apuntes de investigación*, 101-106.

- Schütz, Alfred. (1964). Sobre el extranjero. En A. Schütz, *Escritos II* (pp. 95-107). Buenos Aires: Amorrortu.
- Simmel, George. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales*. Quilmes: Ed. UNQ.
- Sinisi, Liliana. (2001). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales: estigma, estereotipo y estigmatización. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (comps.), *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. (pp. 189-234). Buenos Aires: Eudeba.
- Strauss, Anselm, y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tavernelli, Romina; Buratovich, Paula y González, Anahí. Migraciones regionales en ciudad de Buenos Aires: interculturalidad y segregación escolar. *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, (25). <https://doi.org/10.48162/rev.48.012>
- Todorov, Tzvetan. ([1989] (2019). *Nosotros y los otros*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Zizek, Slavoj. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Buenos Aires: Ediciones Sequitur.