

XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

La institución educativa como ámbito de relaciones interculturales. Tensiones entre igualdad formal y desigualdad real en el acceso al derecho de la educación de migrantes externos.

Gilda Ivana Gonza y Darío Lanzetta.

Cita:

Gilda Ivana Gonza y Darío Lanzetta (2015). *La institución educativa como ámbito de relaciones interculturales. Tensiones entre igualdad formal y desigualdad real en el acceso al derecho de la educación de migrantes externos. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/1063>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XI Jornadas de Sociología - UBA

Coordenadas contemporáneas de la sociología: tiempos, cuerpos, saberes.

13 al 17 de julio de 2015

Autores:

- Gilda Ivana Gonza - IIGG-UBA
E-mail: ivanagonza@gmail.com
- Darío Lanzetta - IIGG-UBA
E-mail: dario_lanzetta@hotmail.com

Título:

“La institución educativa como ámbito de relaciones interculturales. Tensiones entre igualdad formal y desigualdad real en el acceso al derecho de la educación de migrantes externos”

En el presente trabajo nos proponemos abordar el modo en que se constituyen las relaciones interculturales entre nativos y migrantes en la institución escolar. Para ello vamos a tomar en consideración la Ley Migratoria 25.871, particularmente basándonos en lo establecido en su artículo 6, el cual dispone un acceso igualitario para los migrantes en el acceso a derechos como ser la salud, educación, trabajo y justicia. Sostenemos que a pesar de lo normado por la nueva ley migratoria en términos de igualdad formal, el análisis de las representaciones sociales de los nativos respecto de migrantes en el ámbito escolar, nos permite ver el carácter asimétrico que asume el vínculo entre nativos y migrantes. Nos preguntamos si tales relaciones interculturales que se establecen a partir de la alteridad que se presenta en las aulas, considerada ya sea en términos étnicos, físicos o socioeconómicos no acaba por configurar una ciudadanía restringida para el migrante en cuanto al derecho de acceso a la educación. Para realizar el abordaje que nos proponemos analizaremos catorce grupos focales realizados a docentes en el marco del proyecto de investigación UBACyT: “La discriminación hacia el extranjero como táctica de disciplinamiento social”.

Palabras clave:

Legislación migratoria, Desigualdad, Representaciones sociales, Migrantes, Ciudadanía

Introducción

El presente trabajo busca caracterizar el modo en que se manifiestan los vínculos interculturales entre nativos y migrantes, a partir de analizar las representaciones sociales que, en el ámbito de la institución escolar, los docentes construyen respecto de sus estudiantes migrantes (asiáticos, bolivianos y paraguayos) y de las respectivas comunidades etno-nacionales de origen. Dos ejes problemáticos son los que estructuran el análisis. El trabajo se propone establecer un contrapunto en la búsqueda por identificar vínculos de correspondencia o de distanciamiento entre, por un lado, ciertos lineamientos que la Ley Migratoria 25.871 instituye en materia de derechos, y por el otro, las representaciones sociales que construyen los docentes nativos acerca de los tres colectivos de migrantes.

Partimos del supuesto que la escuela y la sociedad civil, consideradas como ámbitos de encuentro del nativo con la alteridad, actúan como marcos condicionantes que aportan su particularidad para la producción de representaciones sociales, pues se constituyen como ámbitos que ofrecen marcos vinculares diferenciales en el encuentro entre nativos y migrantes. Sin embargo, entendemos a la escuela como una institución a través de la cual el Estado gestiona la diversidad desde un rol socializador, que es permeable a los discursos de la sociedad civil, y por ello, entendemos necesario indagar sus particularidades e interconexiones en materia de representaciones.

Por último, la ponencia busca caracterizar qué tipo de ciudadanía se configura para el migrante, a partir de analizar las representaciones sociales acerca de la alteridad y la manera en que se expresan las relaciones interculturales en el ámbito de la institución escolar. Entendemos que el presente trabajo se constituye como un aporte para arrojar luz sobre ciertas tensiones entre la igualdad formal y la desigualdad real en el acceso al derecho de la educación de migrantes externos.

Los avances en materia de legislación migratoria

Es posible afirmar sin riesgo de equivocarse que estando la historia argentina atravesada por migraciones externas, éstas han dado lugar a relaciones interculturales cuyos rasgos vinculares distintivos están marcados por el conflicto entre los representantes de las distintas culturas.

A pesar de ello, la Ley Nacional de Migraciones N° 25.871 sancionada en 2003, y la implementación del Plan Patria Grande en 2006, representan una clara muestra de los avances a los que en Argentina se asiste en materia de legislación de los procesos migratorios y protección de los derechos de los migrantes.

Como señala Pacceca (2007), la Argentina es tradicionalmente conocida como un país receptor de diversas dinámicas migratorias. Asimismo, la normativa migratoria se ha establecido en estrecha relación con el objetivo de regular dichos flujos migratorios.

Así, la primera dinámica migratoria a destacar es la afluencia de amplios contingentes provenientes de Europa (mayormente España e Italia) entre la segunda mitad del siglo XIX y los primeros años del siglo XX. En relación a esta etapa migratoria y conocida la “cuestión poblacional” es que se establece el artículo 23 de la Constitución Nacional, con fines de fomentar la inmigración europea. La política de atracción del inmigrante europeo también se manifiesta en la Ley 817 de Inmigración y Colonización, sancionada en 1876 y más conocida como Ley Avellaneda, la cual reservaba ciertas prerrogativas (pasajes subsidiados, alojamiento al arribo, traslado al lugar de residencia, oficinas de trabajo para fiscalizar a los empleadores, por ejemplo) para quienes fueran definidos como “inmigrantes honorables y laboriosos”¹. La ley Avellaneda, estuvo íntimamente ligada a la creación del Estado Nación argentino luego de la unificación territorial tras varias décadas de enfrentamientos entre gobiernos unitarios y federales. La decisión de la elite nacional era atraer mano de obra calificada y disciplinada dispuesta a labrar las tierras necesarias para la inserción de Argentina en el mercado mundial. Las sucesivas “campañas al desierto” y el exterminio que llevaron a cabo expresaban en actos la creencia de que la población autóctona era incapaz de internalizar las relaciones sociales capitalistas, y llevó a los sectores dominantes a idear el “trasplante civilizatorio” de la población europea bajo el supuesto que ésta poseía las características para llevar a cabo dicha tarea. La Ley Avellaneda fue entonces una ley de “puertas abiertas” y es el principal antecedente del marco legislativo a tener en cuenta.

La segunda etapa migratoria está relacionada con el estancamiento del ingreso de población europea y la afluencia más sostenida de migrantes de origen limítrofe hacia mediados del siglo XX. Es así que, como señala Pacceca, ante el cambio en la composición de los flujos migratorios, comienza a evidenciarse una mayor tendencia restrictiva en relación a la política migratoria. Así esta normativa va introduciendo una serie de criterios de admisión, requisitos, prohibiciones y distinciones (por ejemplo, ilegalidad por ingreso o ilegalidad por permanencia) que, si bien no controlan el ingreso, sí controlan las condiciones de permanencia. En este marco se inscribe la llamada Ley Videla (Ley General de Migraciones y de Fomento de Inmigración N° 22.439), sancionada durante la última dictadura militar y que

¹ Cabe aclarar que se implementaron ciertas políticas estatales tendientes al control migratorio estratégico dirigidas principalmente hacia socialistas y anarquistas, considerados población no deseable por su “peligrosidad” ideológica. Tal es así que estas políticas cristalizaron en ciertas leyes como la Ley Residencia (1902) y la Ley de Defensa Social (1910).

"devino en un dispositivo generador de ilegalidad que colocó a gran parte de la población migrante en situación de especial vulnerabilidad" (Pacecca, 2007: 6). Dicha ley restringía a los migrantes en situación de irregularidad el acceso a derechos sociales tales como educación y salud (Novick, 2005). Aquellos migrantes que no poseían algún reconocimiento estatal amparado bajo alguna forma de residencia eran considerados ilegales y podían ser deportados. La dictadura intervino notablemente sobre la cuestión migratoria rigiéndose de acuerdo a principios excluyentes, represivos, suprimiendo prácticamente el derecho a la defensa permitiendo la expulsión de los migrantes del territorio sin intervención alguna del Poder Judicial. Asimismo, la ley posee finalidades altamente restrictivas, de control de la población y enmarcadas en los preceptos de la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN). Siguiendo a Novick (2009) esta norma deja traslucir que el fenómeno migratorio se enfocaba desde una óptica policial, de control restrictivo y vigilancia de los grupos migratorios como potenciales focos de conflicto.

La ley 25.871, promulgada en 2004, reglamentada en mayo de 2010, representa un mayor avance respecto de la anterior Ley Videla. Tal es así que desde los círculos oficiales que elaboraron la ley se habla de un "nuevo paradigma" para el tratamiento de la cuestión migratoria en Argentina. La actual Ley de Migraciones apunta a la gestión de la "cuestión migratoria", teniendo en cuenta dos ejes: "por un lado, el énfasis en la protección de los derechos humanos de los migrantes, expresado como la preocupación del Estado nacional por cumplir "los compromisos internacionales de la República en materia de derechos humanos, integración y movilidad de los migrantes; y por el otro, una también novedosa inscripción en el contexto regional, que implica el reconocimiento explícito de la migración proveniente de países limítrofes y vecinos" (Pacecca, 2007: 9).

La ley reconoce el derecho a migrar como un derecho humano, esencial e inalienable, y se lo garantiza sobre la base de los principios de igualdad y universalidad. Asimismo, incorpora el derecho al debido proceso en situaciones de detención y expulsión. A pesar de los avances que la mencionada norma implica, se pueden detectar ciertos aspectos que la nueva ley no logra subsanar con respecto a la Ley Videla. Uno de ellos, es que se mantiene el sistema de categorías de admisión y permanencia en relación al migrante. Asimismo, la nueva ley sólo garantiza que la condición migratoria irregular no obstaculizará el acceso a derechos fundamentales, pero no cierra la puerta a la generación de residentes irregulares como efecto de la aplicación de la propia ley. Como señala Pacecca (2007: 16): "En síntesis, el llamado "nuevo paradigma" migratorio señala, con la incorporación del discurso de los derechos humanos y de la regionalización, un giro en el abordaje estatal de la cuestión migratoria en la

Argentina. Este giro, empero, no está exento de tensiones: en términos generales, a una realista ampliación de los criterios para otorgar la residencia a migrantes de la región, se opone la continuidad de los sutiles pero concretos condicionamientos que permiten niveles de control y de exacción impensables para la población nativa y que, en última instancia, siguen obstaculizando la constitución de un vínculo legítimo con el lugar de residencia y el goce de una ciudadanía "de primera". Asimismo, Benito (2013) señala que se dan una serie de contradicciones entre los principios enunciados y los órganos competentes encargados de llevar a cabo las medidas: "lo que ha sido reglamentado se refiere únicamente al papel del Ministerio del Interior en administrar la política demográfica y migratoria. Por ejemplo, si bien la integración constituye un objetivo importante de la ley no se especifica adecuadamente el conjunto de medidas y políticas necesarias para llevar a cabo este complejo objetivo" (2013: 39).

Entendemos que a pesar de tales avances realizados en ese sentido, lejos se está todavía de afirmar que el pleno acceso a derechos e integración de los migrantes se encuentren plenamente garantizados. Esto significa que si bien alguna de las limitaciones para alcanzar tal garantía pueden rastrearse en la propia legislación, no es en ella sino en las representaciones sociales de los nativos respecto de los migrantes, a partir de las cuales indagaremos de qué manera la distancia entre éstas y lo que la ley establece expresan las limitaciones y se constituyen en un obstáculo de peso para el pleno acceso a derechos por parte de los migrantes. Las representaciones sociales de los nativos son portadoras de elementos discriminatorios que se producen tanto en el espacio de la sociedad general como al interior de las instituciones del Estado, no estando la escuela exenta de ellas.

La gestión de la diversidad cultural, marcos regulatorios y ciudadanía

La presencia de extranjeros en el territorio de un determinado Estado obliga a éste a pensar una y otra vez cuestiones de suma importancia, como es la definición de los códigos de inclusión en el espacio de la ciudadanía y, a la par, la regulación de los mecanismos de exclusión. En este sentido, la relación entre la noción de ciudadanía y los procesos migratorios sigue constituyéndose en objeto de controversia para las sociedades receptoras, así como también para los estados expulsores. Sin embargo, tal como afirma Mezzadra (2005), no es sino en el cuerpo de los extranjeros en donde se sanciona en última instancia la forma específica de equilibrio entre universalismo de los derechos y particularismo de la pertenencia que viene definida por la ciudadanía.

Entendemos asimismo que el concepto de ciudadanía presenta un estrecho vínculo con el de Nación, pero cabe distinguirlos a los fines de nuestro análisis. Al respecto, Sassen sostiene que “la ciudadanía describe la relación legal entre el individuo y el sistema político. En principio, ésta podría adoptar diversos modos, que dependerán en gran medida de la definición del sistema político” (2010: 354). Pero para el caso bien vale tomar en cuenta que la configuración del sistema de gobierno adopta su forma más desarrollada con el Estado nacional, haciendo de éste el sistema político predominante. Ahora, si bien actualmente ciudadanía y nacionalidad refieren ambas al Estado nacional, siendo en esencia el mismo concepto, cada uno de los términos refleja un marco legal diferenciado. Esto es, ambas nociones vienen a identificar el estatus legal de un individuo en términos de su pertenencia al Estado, pero mientras la nacionalidad tiene como marco la dimensión jurídica internacional cuyo contexto es el interestatal, la ciudadanía, por su parte, se limita mayormente a la dimensión nacional (Sassen, 2010).

Respecto a la ciudadanía, ella cobra dimensión ligada a los derechos individuales y a la pertenencia a una comunidad determinada, lo que nos obliga a considerarla no sólo desde un enfoque individual sino también tomando en cuenta la participación política en la comunidad. Pues ambos aspectos son fundamentales para su caracterización (Kymlicka, Norman, 1997).

Ahora bien, es preciso mencionar entonces otro aspecto a tener en cuenta que refiere al modo en que la ciudadanía se encuentra íntimamente ligada al conflicto entre las clases².

Sin embargo, el modelo clásico de ciudadanía comenzó a debilitarse a partir del proceso de globalización y el ascenso del mercado como mecanismo predominante en el tratamiento de buena parte de las cuestiones sociales. Es así que desde entonces la relación recíproca entre el ciudadano y el Estado se ha venido atenuando, a la par que ha cobrado mayor peso la noción de “competitividad del Estado” y una mayor dependencia respecto al mercado para resolver problemas políticos y sociales. (Sassen, 2010).

Como consecuencia de ello, si bien no existe un acuerdo uniforme sobre la definición del concepto, se han venido introduciendo nociones como las de ciudadanía global, transnacional

² Pues como sugiere Held (1997) desde una perspectiva histórica, muchas dinámicas que dieron origen a las economías, sistemas de gobierno y sociedades del siglo XIX y XX incluían una articulación entre la escala nacional y el crecimiento de los derechos ciudadanos. Tal articulación contenía, según el autor, una serie de funciones para los trabajadores, los propietarios y el Estado. Aunque esta situación ha venido cambiando desde la década de 1970. Lo que importa destacar es que durante la etapa de industrialización y formación de clases, el Estado se erigía como garante del bienestar de amplios segmentos de la población, tanto de la clase obrera como de la burguesía, pues la lucha de clases y las ventajas de los patrones y trabajadores tendían a insertarse en la escala nacional y a identificarse con la legislación estatal y los derechos derivados del Estado. En este marco, la lucha de los trabajadores contribuyó en gran medida al desarrollo del Estado benefactor, y con sus triunfos a que el capitalismo fuera más sustentable.

o nueva ciudadanía, con el consenso respecto a que la ciudadanía ya no puede entenderse sólo desde un marco local. En este sentido, se están imponiendo nuevas formas de ciudadanía transnacional bajo los antiguos moldes de ciudadanía nacional debido a las transformaciones económicas y a la fluidez de la movilidad migratoria a nivel internacional (Wihtol de Wenden, 2013).

Debemos mencionar que las posturas multiculturalistas presentan alternativas al sentido “nacional” de la identidad, aunque siguen recurriendo al Estado nacional como marco normativo y como fundamento para dar cuenta de los grupos que participan en la sociedad civil nacional. Esto tiene como correlato que tales posturas tiendan a ocultar o presentar como resuelto el problema acerca de los procesos de producción, reproducción y transformación de las identidades de los migrantes, y por lo tanto presentándolos en tanto procesos ausentes de conflictos. Pero lo cierto es que los cambios en la institución de la ciudadanía, en lo que respecta a las definiciones formales y las ubicaciones nacionales tienen consecuencias para la definición del migrante. Y esto es así porque si bien la ciudadanía es una dimensión desde la que es posible analizar la cuestión de los derechos, la migración representa un plano que permite comprender las limitaciones y contradicciones de la pertenencia al Estado-nación. Sassen plantea: “A diferencia del ‘ciudadano’, el inmigrante o, de forma más general, el extranjero son concebidos en el derecho y mediante las políticas como sujetos parciales” (2010: 368-369). Si bien en este trabajo se asumen positivamente los cambios operados en la legislación en materia de acceso a derechos de los migrantes, nuestra intención es la de poner de manifiesto que a pesar de tales avances, existe una dimensión de la ciudadanía que excede el mero marco legal, o al menos no es la única dimensión analítica que debemos considerar.

Siguiendo a Zolo, si se concibe la noción de ciudadanía de manera dual, es decir, desde el punto de vista de la titularidad de los derechos y de su goce efectivo, ésta se revela como una noción analítica desde por lo menos tres puntos de vista: permite tratar la problemática del funcionamiento de las instituciones y la de la ‘calidad’ de la vida pública, abre una perspectiva de investigación sobre la relación entre universalismo de los derechos y particularismo de la pertenencia, y permite tematizar las tensiones, en el plano internacional como en el interno, entre procesos globales e ‘identidades’ locales (Zolo, 2000; citado en Mezzadra, 2005).

Por otra parte, cabe mencionar que a lo largo de la historia argentina la legislación migratoria ha venido tratando de modo diverso la cuestión del acceso a derechos por parte de los sujetos migrantes, siendo factores condicionantes para la generación del marco legislativo, alternativa y/o articuladamente, procesos económicos, sociales y culturales. Tal como se mencionó

anteriormente, la Ley Avellaneda estuvo estrechamente vinculada con la política de fomento de mano de obra europea al modelo de desarrollo que se vislumbraba desde la generación del ochenta. Asimismo, la Ley Videla se inscribe en un proceso de normas más restrictivas dirigidas al migrante externo regional.

El retorno de la democracia implicó la revalorización retórica de los DD HH como factor de ruptura en relación a los “gobiernos de facto” y fundamentalmente a la última dictadura militar. Sin embargo, debieron pasar veinte años para que fuera sancionada la Ley N° 25.871 hacia fines del año 2003. El contexto democrático en el que se enmarca dicha ley permite pensar su fundamento e intencionalidad sobre cómo el Estado entiende, al menos en términos formales, la relación que la sociedad receptora debe afrontar con respecto a la diversidad cultural. De esta manera, la “Ley Videla” era incompatible con el nuevo contexto y más aún con el surgimiento del Gobierno de Néstor Kirchner que impulsó una serie de políticas que visibilizaron y castigaron los delitos de lesa humanidad cometidos durante la dictadura y cuyo fundamento principal era la revalorización de los DD HH. Vale aclarar, entonces, que dicho proceso se fue conjugando con un proceso más amplio de ampliación de derechos hacia determinadas minorías entre las que se encuentran los migrantes.

En este sentido, la ley constituye al migrante, sin importar su situación legal y residencial, como sujeto de derecho, permitiéndole así el acceso a la educación y la salud. Como punto principal de ruptura se encuentra el derecho a migrar, que, como se mencionó, se reconoce como un derecho humano: “El derecho a la migración es esencial e inalienable de la persona y la República Argentina lo garantiza sobre la base de los principios de igualdad y universalidad”, enunciado en el artículo N°4. De esta manera, la nueva ley promueve la integración social de los migrantes a la cultura, al mercado de trabajo y al acceso a servicios sociales básicos, en contraposición a la “Ley Videla”, que se focalizaba en el control y la discrecionalidad del Poder Ejecutivo en la gestión de la expulsión al migrante (Novick, 2005: 46).

En lo que refiere a la situación legal de los migrantes, ésta se concibe de acuerdo a la categoría residencia, estableciendo tres formas distintas de permanencia: permanente, temporaria y transitoria, según corresponda. Pero lo fundamental es que la irregularidad no supone la exclusión de los migrantes en lo que hace al acceso a determinados derechos, como el derecho a la educación y la salud, establecidos en los artículos 7 y 8. Pero además cabe destacar que ambos artículos instituyen el deber por parte de las instituciones de orientar a los migrantes en cuanto a los procedimientos para la regularización de su situación,

contrariamente a la disposición de la “Ley Videla” que establecía que las autoridades debían denunciar cualquier situación de irregularidad.

Pese a todos los avances es menester destacar algunas limitaciones, además de las mencionadas en el apartado anterior, ya que en la nueva ley puede vislumbrarse la persistencia de elementos propios de un enfoque “asimilacionista” desde el punto de vista de la gestión estatal, en tanto no se reconoce de igual manera la identidad cultural de nativos y migrantes. Tal limitación se expresa, por ejemplo, en el Artículo N° 125: *“Ninguna de las disposiciones de la presente ley tendrá por efecto eximir a los extranjeros de la obligación de cumplir con la legislación nacional ni de la obligación de respetar la identidad cultural de los argentinos”*. Domenech y Magliano (2008) suman además como aporte que la integración social apunta al migrante que posee residencia permanente, quedando excluidos aquellos migrantes con residencia temporaria y transitoria, quedando al margen un conjunto de migrantes que habitan en el territorio y realizan algún tipo de contribución social.

Lo que subyace de lo expuesto es una concepción de “comprensión cultural” cuya apuesta se basa en una tolerancia superficial de las diferencias culturales, ya que éstas sólo son respetadas mientras no perjudiquen la identidad de los nativos, al promover una inserción cultural que jerarquiza las diferencias y diluye los rasgos identitarios de las comunidades migrantes. Además de ello debemos agregar algo no menos importante, y es que entre la legislación y su cumplimiento efectivo existe una diferencia notable. Investigaciones pasadas y actuales desarrolladas en el marco del proyecto UBACyT anteriormente citado han demostrado que en ámbitos como el sistema educativo, el de la salud pública y en instituciones judiciales, el acceso a derechos se ve limitado, o al menos atravesado por un trato diferenciado hacia los migrantes. En este sentido es que algunos autores vienen definiendo a la ciudadanía migrante como diferenciada (Begala, 2012) o restringida (Caggiano, 2008).

Tomando entonces como referencia el nuevo marco normativo es que resulta importante analizar los discursos de los docentes de escuelas primarias y secundarias de la CABA a fin de hacer visibles las asimetrías que hemos venido desarrollando en torno a la dimensión de la ciudadanía, la igualdad de derechos y el rol del Estado ante la gestión de la diversidad.

El derecho a la educación: tensiones entre la igualdad formal y la desigualdad real

Uno de los aspectos novedosos de la ley 25.871 radica en que se garantiza el acceso a ciertos derechos (como el acceso a la salud o educación) más allá de la categoría de residencia del migrante (pudiendo ser ésta permanente, temporaria y transitoria). Así, se estipula en la

mencionada ley que *“El Estado en todas sus jurisdicciones, asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social”* (artículo 6).

Asimismo, el artículo 7 versa de manera más particular sobre el acceso a establecimientos educativos: *“En ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario. Las autoridades de los establecimientos educativos deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria”*.

Respecto de este punto, encontramos en los grupos focales realizados a docentes del Área Metropolitana de Buenos Aires testimonios de que no se restringe el ingreso de alumnos migrantes:

- C: Me gustaría que profundizáramos más en el tema de los extranjeros en la escuela. Me quedé pensando por ejemplo, recién vos hablabas de cerrar cursos o no. ¿Qué pasa con los criterios de selección? ¿Hay criterios de selección? Cómo actúan las autoridades frente a la inscripción de los alumnos extranjeros?
- Se los recibe muy bien, se los contiene, en ese aspecto el colegio contiene mucho a los chicos (Docentes Secundaria Pública).

Sin embargo, las dificultades para trabajar con la diversidad se reconocen en el trabajo diario en el aula y en el proceso de enseñanza - aprendizaje:

- En la escuela se los recibe muy bien pero andá al aula...
- C: ...y arreglate..?
- A excepción del trabajo que estás haciendo vos, que puede ser nivelador, pero nadie se preocupa de la cultura que pueda traer el chico, de insertarlo en una nueva cultura. “Arreglate macho, ahí está el aula, los chicos, los profesores...”(risa)
- Lo que yo veo es que en realidad el docente pone lo mejor de sí, no tiene las herramientas para hacer cosas efectivas y se angustia mucho y realmente da lo mejor, y después así van a quedar...
- No tenemos herramientas para hacer. (Docentes Secundaria Pública)

Respecto a las representaciones de los tres colectivos migrantes que nos interesa indagar (asiáticos, bolivianos y paraguayos) se puede advertir que existe un discurso estereotipado sobre las capacidades educativas y desempeño de los estudiantes migrantes que está relacionado con la inserción laboral del grupo migrante al que pertenecen. Así, los estudiantes asiáticos son caracterizados como “buenos en matemáticas” y para el cálculo lo que se relaciona con la característica de sus padres como propietarios de supermercados:

“Los chicos orientales por lo general son muy inteligentes. O sea, son rápidos ... para Matemática”
(Docentes de Primaria Privada Laica)

Por el contrario, en las representaciones de docentes sobre estudiantes bolivianos y paraguayos (y en general, los de países limítrofes), éstos son inferiorizados y descriptos como de un “nivel intelectual más bajo”:

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

Los migrantes bolivianos en particular, son caracterizados desde el discurso docente como “lentos”, “callados”, y como “más motrices que intelectuales”:

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

Teniendo en cuenta el lugar central que ocupa el docente en cuanto detenta una posición de autoridad pedagógica, cabría preguntarse qué posibles efectos podría desencadenar esta mirada estigmatizante en los procesos de subjetivación de sus alumnos migrantes y en su propia autovalía y desempeño escolar. Tales discursos estigmatizadores y prejuiciosos respecto de la capacidad educativa de sus alumnos migrantes, en tanto que representaciones sociales, siguiendo a Jodelet (1986: 473) se constituyen como “conocimiento práctico”, que influyen y nos permiten “actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo”. En este sentido, las estrategias educativas implementadas por los docentes en la práctica áulica están atravesadas por estas representaciones estigmatizantes sobre la otredad, en términos de su capacidad educativa:

“Lentos en comprensión, eso sí.

C: ¿Y qué les genera a ustedes como educadores?
que hay que repetirles muchas veces lo mismo.

C: ¿Complica la calidad de educación?

Claro, te tenés que atrasar a veces. O lo tenés que dejar a él de lado hasta hacerte un tiempo para poder volver a explicarle lo mismo o directamente seguís con la clase y bueno, te olvidás.”(Docentes Escuela Primaria Pública)

Vemos aquí una primera tensión entre lo estipulado en el acceso igualitario y formal del derecho a la educación de migrantes, y por otro, la práctica concreta de docentes en el aula, en donde por un lado reconocen su dificultad de lidiar con la diversidad étnica y socioeconómica y donde sus estrategias de enseñanzas están teñidas por una mirada estigmatizante y prejuiciosa sobre la otredad.

Por otro lado, es necesario recuperar la tarea que cumplió la institución escolar de uniformizar a la amplia población migrante de origen europeo a principios del siglo XX. En dicho contexto se estableció la ley 1420 de Educación Común, la cual establecía una educación primaria pública común, obligatoria y gratuita. Ahora bien, el contexto global de nuestros días

plantea nuevos desafíos para la escuela actual. Los procesos de fragmentación cultural y exclusión social de fines del siglo XX, como los crecientes movimientos migratorios de población sudamericana desde mediados del siglo XX, y más recientemente de población de origen asiático, hacen visible la problemática de la diversidad étnica, cultural y social que se hace presente en el aula.

Frente a este nuevo panorama, la institución escolar pareciera conservar su impronta normalista y asimilacionista. Así, algunos docentes entrevistados reconocen sus limitaciones para tratar la cuestión de la diversidad en el ámbito escolar:

“A mi me parece, más allá de lo que uno, o esto que vos decías, que vos preguntabas de los docentes, en realidad el currículum argentino no está armado de forma tal, que vos respetes la diferencia de cada región. O sea en el área de lengua se le da mucha importancia a lo oral. Y la gente del norte y los bolivianos, digamos, tienen poco hábito de esto”. (Docentes Primaria Privada Laica)

“Yo me remito a la época de la gran inmigración, no? Bueno las épocas son distintas pero el proyecto, no sé, desde la ley 1420, no? Esto que contemplaba la inmigración, insertar y hacer argentinos a esa gente que venía. Eran otras épocas (...) Yo creo que la escuela tiene un papel fundamental en esto y nosotros como educadores desde ya. Y yo creo que a través de la escuela se puede llegar a los adultos, no? (...) De hecho los chicos coreanos que yo he tenido se argentinizaron rápidamente, tomaron las costumbres... O sea, estos problemas puntuales que estamos mencionando son de los adultos, no son de los chicos”. (Docentes Primaria Privada Laica)

Es así que la institución escolar, lejos de ser un espacio de encuentro armónico de las diferencias y de igualdad formal de las culturas, se presenta como un espacio conflictivo, lo cual nos remite a las relaciones interculturales como relaciones sociales de dominación entre el nativo y el migrante. En este sentido, podemos leer en el discurso de los entrevistados, manifestaciones discursivas en las cuales se pregona la aculturación y asimilación de toda manifestación etno-cultural que no esté contenida en la cultura escolar legítima, nativa y dominante:

- C: Cuéntenme un poco de los paraguayos. Nombraron muy pocas características. Aparte del tema del idioma, características de cultura. Modifica en algo la tarea del aula... alguna característica en particular... alguna característica de los chicos que tenga que ver con la participación, con la integración...
- Es como ella decía, yo tuve nenes, que hablé con la mamá para que les hable en castellano para que no hable tanto en guaraní, (Docente Primaria Pública)

“C: Y entonces, en todo caso ustedes, como educadores, con los nenes en el patio, en el aula, en la tarea diaria, cuáles son las cosas que más les cuesta lograr con los nenes extranjeros? Sacarle el acentito que pueda tener...” (Docente Primaria Pública)

“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.

No, al contrario, 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,

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!” (Docentes Secundaria Privada Laica).

“A todos los coreanos se les pone un nombre latino. Ellos se ponen un nombre latino. Y ... como viven en esta zona se ponen Sara, Rebeca, no? Todos nombres que no condicen... pero bueno, este... Eso por un lado, una experiencia muy positiva. El chico terminó 7° y después siguió en otro lado, no?. Y otra experiencia, también con chicos coreanos, que veo que tienden a juntarse, cuando hay dos o tres en un grado, tienden a juntarse o con otros grados, no? Si bien uno siempre trata de crear estrategias para integrarlos, para que no estén separados, tienden a juntarse”. (Docentes primaria Privada Laica)

Estos últimos fragmentos de entrevista nos llevan a reflexionar sobre una segunda tensión latente al analizar el discurso de docentes sobre la otredad migrante. Dicha tensión está relacionada con la contradicción que nos plantea la presencia del migrante en el Estado-nación que señaláramos en el apartado anterior: ésta es la del universalismo de los derechos y el particularismo de la pertenencia (Mezzadra, 2005). En este sentido, surge la paradoja a la que se enfrenta la institución escolar: ¿cómo garantizar el derecho a la educación en un contexto de diversidad étnica y desigualdad económica? ¿Es posible respetar el derecho a la educación de colectivos migrantes, teniendo en cuenta el particularismo de su pertenencia? Pareciera ser que la respuesta brindada hasta ahora por la institución escolar está más encaminada hacia lo que ha sido la tradición normalista de la institución escolar, es decir la que se ha empeñado en uniformizar y “asimilar” a la población escolar en torno a una pertenencia escolar única.

Reflexiones finales:

Comenzamos nuestra reflexión explorando una línea de indagación respecto al modo en que el Estado gestiona la diversidad etno-nacional. Para ello trazamos un recorrido histórico que diera cuenta de las variaciones en materia de leyes regulatorias sobre los flujos migratorios en función de las políticas que a ese respecto el Estado ha considerado acorde según el modo en que definiera la coyuntura. Este camino nos permitió llegar a sacar algunas conclusiones respecto de los avances y limitaciones de la Ley 25.871 vigente hoy en Argentina. Es posible afirmar que dicha ley implicó un avance en materia de legislación migratoria respecto a la Ley Videla, al reconocer el derecho a migrar como un derecho humano e inalienable, y al reconocer el acceso a la salud y educación más allá de la situación legal o de permanencia del migrante. En contrapartida con esto, aún persiste un trasfondo asimilacionista que devalúa la identidad cultural de los colectivos migrantes reclamando un estatus diferenciado para la identidad nacional.

Recurrimos asimismo a la noción de ciudadanía, pues entendemos que ésta nos ofrece la posibilidad de interpretar los códigos de inclusión y la regulación de mecanismos de

exclusión implementados por los estados receptores y expulsores, en vinculación a los procesos migratorios. El hecho es que tal noción, junto con la de “nación”, vienen a identificar el estatus legal de un individuo en términos de su pertenencia al Estado. Tal como afirma Sassen “la ciudadanía describe la relación legal entre el individuo y el sistema político” (2010: 354). En este sentido, tal noción cobra dimensión ligada a los derechos individuales y a la pertenencia a una comunidad determinada, obligándonos a considerarla no sólo desde un enfoque individual sino también a partir de la participación política en la comunidad. Sin embargo, paralelamente, el concepto de ciudadanía nos ha permitido visibilizar la vinculación entre el marco local con el interestatal, en el modo en que los procesos de globalización vienen a cuestionar la noción clásica de ciudadanía. Los debates en torno a su definición remiten a consideraciones de reconocimiento de escenarios territoriales de encuentro entre diferentes culturas, frente a aquellos que incluyen en el análisis la dimensión política y conflictiva de tal encuentro. A los fines de nuestro análisis importa destacar que los cambios en la institución de la ciudadanía, respecto a las definiciones formales y las ubicaciones nacionales tienen consecuencias para la definición del migrante. Tal como vimos desarrollando, si bien la ciudadanía es una dimensión desde la que es posible analizar la cuestión de los derechos, la migración representa un plano que permite comprender las limitaciones y contradicciones de la pertenencia al Estado-nación. Tal como afirma Mezzadra (2005), es en el cuerpo de los extranjeros donde se sanciona en última instancia la forma específica de equilibrio entre universalismo de los derechos y particularismo de la pertenencia definida por la ciudadanía. Este enfoque nos permite tematizar las tensiones, en el plano internacional como en el interno, entre procesos globales e ‘identidades’ locales.

Finalmente buscamos dar cuenta de cómo se manifiestan dichas tensiones en las expresiones que surgen en la institución escolar a partir de las representaciones sociales de los docentes respecto de sus alumnos migrantes. Si bien, como planteamos en el trabajo, la legislación instituye y se erige como garante acerca del acceso a la educación de los migrantes, al analizar las representaciones sociales de docentes pudimos ver que aunque no se reconoce explícitamente que hayan restricciones en el ingreso a establecimientos educativos (tanto públicos, como privados), el derecho a la educación no termina de hacerse efectivo de manera igualitaria cuando se trata de nativos que cuando se trata de migrantes. Y la diferencia en el acceso a este derecho se debe a un mecanismo sutil, en ocasiones oculto, pero no por ello menos efectivo: es decir, en las representaciones estigmatizantes y estereotipos que los docentes construyen sobre sus estudiantes migrantes que influyen en las estrategias que el

docente despliega en su práctica educativa. Asimismo, pudimos ver que en un contexto de creciente globalización y de diversidad étnica, cultural y socioeconómica en el aula, la respuesta de la institución escolar continúa siendo como a principios de siglo XX, la uniformización de las diferencias y la asimilación, siguiendo un código moral hegemónico, definido por los dominantes en la relación nativos-migrantes y que estipula lo normal y lo desviado.

Dejamos instalada la pregunta acerca de si tales relaciones interculturales que se establecen a partir de la alteridad que se presenta en las aulas, considerada ya sea en términos étnicos, físicos o socioeconómicos no acaba por configurar una ciudadanía restringida para el migrante en cuanto al derecho de acceso a la educación.

Si bien en este trabajo se asumen positivamente los cambios operados en la legislación en materia de acceso a derechos de los migrantes, nuestra intención es la de poner de manifiesto que a pesar de tales avances, existe una dimensión de la ciudadanía que excede el mero marco legal, o al menos no es la única dimensión analítica que debemos considerar.

Bibliografía

- Begala, S. (2012), El reconocimiento diferenciado de derechos: primer obstáculo al acceso a la justicia de las personas migrantes. *Revista Derecho y Ciencias Sociales* (6), 3-24.
- Benito, K. (2013). A DIEZ AÑOS DE LA LEY 25871. DESAFÍOS PENDIENTES. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Caggiano, S. (2008). “Racismo, fundamentalismo cultural y restricción de la ciudadanía: formas de regulación social frente a inmigrantes en Argentina”. En S. Novick, *Las migraciones en América Latina. Política, culturas y estrategias*. (págs. 31-51). Buenos Aires: CLACSO Coediciones.
- Domenech, E, Magliano, M (2008). Migración e inmigrantes en la argentina reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión. En *pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe*. Bogotá: colección CLACSO-CROP
- Kymlicka, Will y Wayne Norman (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En *La política*. # 3. Barcelona: Paidós.

- Mezzadra, S. (2005) Capítulo 3: Ciudadanos de la frontera y confines de la ciudadanía. En S. Mezzadra, *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. (págs. 93-118). Madrid: Traficante de sueños.
- Novick, S. (2008) Migración y políticas en Argentina: tres leyes para un país extenso. 1876-2004. En Novick, S. (Comp.) *Las Migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias*. Buenos Aires: Catálogos/CLACSO
- Oszlack, O (1983) “Merecer la Ciudad: los pobres y el derecho al espacio urbano”. CEDES/Hvmanitas, Buenos Aires.
- Pacecca, M. (2007): “Migración y derechos humanos: una aproximación crítica al “nuevo paradigma” para el tratamiento de la cuestión migratoria en Argentina”. En: Revista Jurídica de Buenos Aires, pp. 183-200. ISSN 0326- 7431.
- Sassen, S. (2010). Capítulo 6: Sujetos fundacionales de pertenencia política: el cambio en la relación actual con el Estado nacional. En Sassen, *Territorio, autoridad y derechos*. (págs. 349-406). Buenos Aires: Katz.
- Wihtol de Wenden, C (2013). *El fenómeno migratorio en el Siglo XXI: migrantes, refugiados y relaciones internacionales*. México: Fondo de Cultura Económica.