

***La experiencia escolar de adolescentes extranjeros: diferencias y desigualdades .**

Mariana Nobile.

Cita:

Mariana Nobile (2007). **La experiencia escolar de adolescentes extranjeros: diferencias y desigualdades. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-066/579>

Título: La experiencia escolar de adolescentes extranjeros en escuelas medias de Buenos Aires: diferencias y desigualdades*.

Lic. Mariana Nobile

Introducción

La presente ponencia es producto de un trabajo de investigación individual realizado durante 2006 el cual se proponía indagar en la experiencia escolar de alumnos de origen extranjero en dos escuelas medias estatales de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. La investigación original se propuso analizar diversas dimensiones de la experiencia escolar de estos alumnos, tanto en relación a las prácticas y discursos acerca de ellos que circulan en estas instituciones educativas, el modo en que éstos pueden llegar a influir en el rendimiento escolar de los alumnos, como en los condicionantes legales que afectan el ingreso, tránsito y egreso de los extranjeros por las escuelas medias.

A continuación abordaremos sólo algunos aspectos trabajados en la investigación original, a saber, los discursos acerca de los extranjeros que circulan en las escuelas, los procesos discriminatorios de los que son objeto y su percepción acerca de ellos, y el modo en que su condición de extranjeros puede estar afectando su rendimiento escolar.

El objetivo final de este trabajo será indagar acerca de cómo ciertas diferencias socioculturales se traducen en desigualdades que afectan de modo negativo la experiencia escolar de los alumnos nacidos fuera del país.

¿Qué sabemos sobre los extranjeros en las escuelas medias estatales? Algunos datos cuantitativos.

En esta sección presentaremos los datos cuantitativos disponibles acerca de la población escolar de origen extranjero de la ciudad de Buenos Aires, en especial en el sector estatal, a fin de tener una percepción más acabada acerca de la presencia de estos alumnos en el nivel medio.

* Este trabajo fue elaborado gracias a la contribución del Programa Regional de Becas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). El trabajo forma parte de los resultados del Proyecto “La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales” que fue premiado con una beca de investigación en el Concurso “Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe” convocado en 2005 en el marco del Programa de Becas CLACSO-Asdi para investigadores junior de América Latina y el Caribe

En relación a la matrícula extranjera del nivel medio de la ciudad, vemos que del total, un 74,2% asiste al sector estatal y el 25,8 % restante al sector privado. Pero este dato no nos dice mucho si no observamos detenidamente cómo se distribuyen las distintas nacionalidades en estos dos grandes sectores.

Aquellos migrantes provenientes de los países limítrofes y de Perú, generalmente envían a sus hijos al sector estatal. Del total de la población boliviana matriculada en el nivel medio, un 86,7% asiste a escuelas estatales. Se da una situación similar con los chicos peruanos y paraguayos, que un 81,6% y 81% respectivamente asisten al sector estatal. En cambio aquellos provenientes de Asia, Europa y el resto de los países de América envían a sus hijos al sector privado. Un 68,2% de los chicos asiáticos asiste a escuelas del sector privado. Similar es la proporción de los chicos tanto europeos (69,1%) como del resto de los países de América (65,8%).

Distribución de la matrícula extranjera por sector (en porcentaje) según país de origen. Año 2005.

	Sector Estatal	Sector Privado	
Bolivia	86,7%	13,3%	100,0%
Perú	81,6%	18,4%	100,0%
Paraguay	81,0%	19,0%	100,0%
Brasil	49,6%	50,4%	100,0%
Chile	55,6%	44,4%	100,0%
Uruguay	69,3%	30,7%	100,0%
Asia	31,8%	68,2%	100,0%
Europa	30,9%	69,1%	100,0%
Resto de América	34,2%	65,8%	100,0%
Otros	39,3%	60,7%	100,0%

Fuente: Datos provistos por el Departamento de Estadística, Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Relevamiento Anual 2005 (cifras provisionarias).

Gran parte de la población que llega a Argentina proveniente de los países del Cono Sur, se integra a nuestra sociedad ocupando las posiciones más bajas de la estructura socioeconómica, es por ello que en su mayor parte concurren a las escuelas del sector estatal que son gratuitas. En cambio, aquellas familias que se ven en condiciones de pagar una cuota por la educación de sus hijos, optan por enviarlos al sector privado. Esto es lo que puede estar sucediendo con la inmigración de origen oriental y europeo, y con aquella proveniente de algunos países de América, quienes se ubican en los sectores medios de la población, teniendo la posibilidad de afrontar el gasto total de la educación de sus hijos.

Nuestro trabajo se centra en la población extranjera que asiste a escuelas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires pertenecientes al sector estatal. En 2005, del total de la matrícula de estas escuelas, un 8,5% era de origen extranjero. En la última década, la población de alumnos bolivianos, peruanos y paraguayos ha ido en aumento. En 1996, encontramos cerca de 1600 alumnos nacidos en Bolivia, cifra que asciende a alrededor de 2250 en el año 2000 y luego permanece, desde el 2003 a la actualidad en torno a los 3440 alumnos. Si nos detenemos a observar lo que sucede con la población paraguaya vemos que para 1996 había 791 alumnos de esa nacionalidad en las escuelas medias estatales de la ciudad, luego pasa a 1133 en 2000, en 2003 encontramos cerca de 1560 alumnos, luego aumenta a 1614 y a 1783 en 2004 y 2005 respectivamente. La población peruana también se ha ido incrementando; los datos con los que contamos son a partir del año 2000 que encontramos alrededor de 900 alumnos de nacionalidad peruana, cifra que se incrementa considerablemente en 2003 llegando a los 1900, permaneciendo relativamente estable hasta la actualidad (2016 alumnos peruanos matriculados en 2005).

En cambio, la presencia de europeos, brasileños, chilenos y uruguayos en el nivel medio estatal ha estado en constante disminución. Por ejemplo, en 2003 encontrábamos alrededor de 730 alumnos de origen europeo, llegando sólo a 216 en 2005. Si en 1996 había 320 chicos brasileños, en 2005 sólo encontramos 129. Lo mismo sucede con los uruguayos (1366 en 1996 y sólo 336 en 2005) y los chilenos (405 en 1996 y 90 en 2005).

Estas variaciones en las proporciones de los alumnos de origen extranjero, ha llevado a una disminución de la presencia de esta población en las escuelas medias estatales durante la última década, aunque esto no se ha dado de forma lineal. En 1996, encontramos un total de 7424 chicos nacidos fuera del país, llegando al pico de 10185 en 2003, para luego descender a 8347 en 2005. Estas variaciones se han traducido en un incremento en la proporción de aquellos alumnos provenientes de Bolivia, Perú y Paraguay en el total de la población extranjera.

Las nacionalidades que registran una mayor proporción entre la población de origen extranjero son la boliviana, la peruana y la paraguaya. Es así que del total de alumnos extranjeros de las escuelas medias estatales de la ciudad, encontramos que un 41,2% son bolivianos, un 24,2% son peruanos y un 21,4% son paraguayos, sumando en total un 86,8% de los alumnos extranjeros. El 13,2% que nos queda se reparte entre alumnos provenientes de los restantes

países de América (8,3%, de los cuales un 4% nació en Uruguay, un 1,5% en Brasil y un 1,1% en Chile), Europa (2,6%), Asia (2%) y otros (0,3%).

Pero esta proporción varía considerablemente en algunos distritos, llegando casi a duplicar e, incluso, a triplicar el promedio para la ciudad. Los chicos de origen boliviano se concentran, en su mayor parte en los distritos 13° (15,6%), 19° (12,3%), el 11° (12,4%), el 21° y el 6° (10,2% en cada distrito), es decir, en la zona sur de la ciudad (en los barrios de Flores, Floresta, Villa Soldati, Nueva Pompeya). Es preciso señalar que la ciudad de Buenos Aires presenta grandes diferencias entre la zona sur y la zona norte, siendo la primera la que registra los índices socioeconómicos y educativos más desfavorables. La mayoría de los chicos de Perú asisten a establecimientos de los distritos 2° (18,5%), 1° (14,6%) y 6° (8,4%), ubicados en los barrios de Retiro, Balvanera, Almagro, Boedo y San Cristóbal. En relación a los alumnos paraguayos, encontramos una mayor proporción en los barrios de Barracas, La Boca, Parque Patricios, Almagro y Retiro (distritos escolares 5° (11,3%), 4° (10,6%), 1° y 2° (9,1% y 9,2% respectivamente)).

Como es posible observar en los datos hasta aquí presentados, no es un fenómeno menor el de la presencia de alumnos provenientes de otros países, sobre todo en algunas escuelas y distritos que llegan a tener más de un cuarto de su población escolar de origen extranjero. Por ello consideramos necesario indagar en las problemáticas que tienen lugar al interior de la *caja negra*, es decir, ver el modo en que esta población interactúa con el resto de los actores de la escuela.

Para ello se llevó a cabo un trabajo de campo en dos escuelas de nivel medio pertenecientes al sector estatal las cuales presentaban dos características centrales: poseían una población extranjera proveniente de diversos países y, a la vez, atendían a sectores socioeconómicos medios-bajos y bajos. El trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas abiertas a diversos actores de la escuela (directivos, asesores, docentes y alumnos extranjeros y no extranjeros) a la vez que se realizaron observaciones de carácter etnográfico de clases, actos, recreos, entre otros.

Detengámonos ahora en el análisis de las diversas prácticas y discursos relevados durante el trabajo de campo, lo cual nos permitirá conocer en profundidad la experiencia escolar de los alumnos provenientes del extranjero.

Los extranjeros en el ámbito escolar: prácticas y discursos

Argentina posee una larga historia de inmigración, la cual tiene su momento de auge hacia fines del siglo XIX y principios de XX, en pleno proceso del desarrollo del país en tanto nación. En este proceso, el sistema educativo, junto a otras instituciones, juega un rol fundamental. La educación asume, en la construcción del país, un papel político esencial, ya que funciona como una herramienta de homogeneización e integración de la población, al mismo tiempo que se vuelve un mecanismo de control social y estabilidad política (Tedesco, 1970). La institución escolar, considerando a los hijos de inmigrantes como nativos, lleva a cabo su socialización en la simbología nacional, integrándolos a una sociedad todavía en construcción, al mismo tiempo que eliminaba las particularidades de los diversos orígenes.

Más de un siglo después, la situación del sistema educativo ha cambiado considerablemente. La pérdida de centralidad del Estado nacional ha hecho que junto a medidas de corte neoliberal durante los años '90, tuviera lugar un proceso de fragmentación social que trajo aparejado un importante incremento de la pobreza y la exclusión. Como señala Svampa, “la doble dinámica de polarización y fragmentación fue moldeando los contornos más duraderos de un nuevo país, de una sociedad excluyente, estructurada sobre la base de la cristalización de las desigualdades tanto económicas como sociales y culturales” (2005:12).

El ámbito de la educación fue fuertemente afectado por las transformaciones señaladas, lo que permite sostener que, actualmente, el sistema educativo presenta una configuración fragmentada, es decir que ya no existe un campo integrado. Hoy es posible hablar de una coexistencia de fragmentos que carecen de referencia a una totalidad común, lo cual, en cierto modo, es producto de la debilidad simbólica del Estado para dar un sentido común y universal a todas las instituciones que integran el sistema educativo (Tiramonti, 2004).

Como resultado de estos procesos es posible evidenciar una “...pérdida de la potencialidad de la escuela para instituir identidades” (Tiramonti, 2004:19). La escuela ha dejado de ser la única transmisora de valores y de un patrón cultural dominante, ya que su lugar se ve disputado por otros agentes socializadores, como los medios de comunicación (Martín Barbero, 2002; Hopenhayn, 2002).

A su vez, la política educativa ya no busca homogeneizar y reducir las diferencias (étnicas, culturales, entre otras), sino que propone convivir con ellas. Un ejemplo de ello es la recientemente promulgada Ley de Educación Nacional (Ley 26.206, diciembre de 2006), en la

cual se promueve la valoración de la multiculturalidad y la diversidad cultural. Se busca alcanzar un pluralismo en las instituciones, conviviendo en su interior las diferencias; aunque difícil es alcanzar el respeto por la diversidad a través de un dispositivo escolar que fue pensado para homogeneizar (Terigi, 2006).

Hoy en día, cuando nos adentramos en el estudio de la experiencia escolar de los chicos de origen extranjero una característica salta a la vista: la diversidad y heterogeneidad de experiencias que han vivido desde la llegada al país, principalmente aquellas que tuvieron lugar en el ámbito de la escuela. El momento de llegada al país, las condiciones en que lo hacen, el país de origen, todo ello hace que las relaciones que entablen con sus compañeros y docentes varíen considerablemente.

Un aspecto central que abordaremos aquí es el de los procesos discriminatorios que tienen lugar en las escuelas. Estos procesos dan cuenta de la marcación de las diferencias que se establecen en el ámbito puntual de la escuela, que delimitan una frontera entre un *nosotros* y un *ellos*. Cada grupo, a fin de definirse en términos culturales marca los límites de pertenencia, define un “nosotros”, a partir de la definición de un conjunto de características que deben reunir los miembros de dicho grupo (Margulis *et. al.*, 1998). Es así que se van delineando ciertos límites, los cuáles pueden ser más o menos nítidos, más o menos fuertes, que marcan quién pertenece o quién queda excluido de determinadas “comunidades”.

A partir de experiencias comunes, de modos de vida y de rasgos culturales, cada sociedad o grupo social va diagramando códigos comunicativos, estructuras de significación, al igual que una escala de valores y atributos que definen lo que es normal y deseable para el grupo. Es así como éste señala un canon de normas comunes, que circunscriben un modo de vida válido y deseable para sus miembros. Estas concepciones culturales se incorporan como sentido común, estableciendo así una hegemonía de la normalidad (Elias, 1998; Grimson, 2000).

Esas características designadas sobre el otro, que lo convierten en alguien distinto al nosotros que tenemos internalizado, características que generalmente son llevadas como marcas en el cuerpo (Urresti, 1998), se convierten en un verdadero estigma para su portador. Este estigma, según Goffman, hace referencia a un “atributo profundamente desacreditador” ya que, en un contexto determinado, es incongruente con el “estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos” (1995:13). Esta estigmatización del otro hace que dejemos

de verlo como una persona total, anula los restantes atributos que pueda poseer, pasando esa característica desacreditadora a constituirse en la identidad completa de esa persona.

Analizando el material de campo, es interesante ver que la casi totalidad de los alumnos entrevistados (tanto argentinos como extranjeros) señala que considera que en la ciudad de Buenos Aires se discrimina a aquellas personas que provienen de otros países, y que en general, esas situaciones de discriminación las ven en la escuela (tanto en la actual, como en aquella a la que asistieron en el nivel primario).

Nos llamó la atención que del total de alumnos entrevistados, solamente dos dijeron que no se discriminaba a quienes provenían de otros países. Los dos alumnos que dieron estas respuestas son extranjeros, y tienen la particularidad de no provenir de países del Cono Sur. Uno de ellos, de origen croata, señaló que él nunca se sintió discriminado, dice *“me sentí igual que todos”*. La otra entrevistada, una alumna japonesa, alude a su experiencia personal, diciendo que ella no tuvo ningún problema acá. Es interesante ver esta situación, ya que son dos chicos extranjeros que provienen de países no limítrofes.

Por otro lado, sólo dos alumnos entrevistados (ambos de origen argentino) asumen que ellos ejercen esa discriminación hacia personas, sean compañeros o no, que provienen de otros países. Uno de los entrevistados nos comentaba que no se habla con compañeros que vengan de otros países, dice que lo mismo pasa en su barrio (un asentamiento cercano a la escuela). Esto sucede porque los extranjeros (haciendo alusión a bolivianos, peruanos y paraguayos, que son las nacionalidades que encuentra allí) hacen mucho *“bardo”*, y muchas veces se pelean con ellos, por eso prefiere no tener trato. En esas peleas generalmente se los insulta haciendo referencia al origen nacional de esas personas. Otra alumna dice que aquí sí se discrimina, pero dice que es porque los extranjeros, cuando vienen a nuestro país, piden muchas cosas, sin tener derecho a hacerlo. Por ejemplo, dice *“¿no viste los bolivianos ilegales que reclamaban trabajo, pedían trabajo así? Hicieron toda una marcha y yo me quedaba mirando como diciendo ‘si querías trabajo lo hubieras buscado en tu país’”*.

Otro aspecto que hay que tener en cuenta es que los alumnos interpretan de diferentes modos ciertas situaciones, considerándolas algunas discriminatorias y otros no. A continuación señalaremos algunas de las situaciones que los alumnos marcaron como discriminatorias: una alumna proveniente de República Dominicana señala que la han discriminado cuando iba caminando por la calle y la insultaron haciendo alusión a su color de piel; una chica peruana

cuando su compañera reiteradamente le dice que se vuelva a su país; un alumno boliviano, cuando ve que a su amigo lo cargan; un alumno peruano cuando lo insultan diciéndole “peruanito de mi...”; otro alumno de la misma nacionalidad, cuando quiso abrir la ventana de su aula y una compañera le dijo que no tenía derecho a hacerlo porque no era de aquí.

Es interesante ver que algunos actores de la escuela tienen distintas actitudes hacia los extranjeros, algunos (como vimos en el último ejemplo) creen que los chicos que vienen de otros países tienen menos “derechos” o menos “licencia” para hacer determinadas cosas al interior de la escuela, podríamos decir que no pueden ‘habitar’ la escuela de igual modo que el resto. Esta situación no sólo se da cuando un alumno peruano quiere abrir la ventana de su aula, se ve en los dichos de algunos de los docentes entrevistados. Por ejemplo, una profesora al ver a la alumna dominicana escribir su banco le dijo que si quería hacer eso que se volviera a su país. Otra profesora, por otro lado, le dijo a la misma alumna que no debía usar la bandera argentina porque ella no era de aquí.

La asesora pedagógica de una de las escuelas nos señalaba que muchos docentes tienen consolidados fuertes prejuicios hacia la población de países limítrofes. Señala que los alumnos bolivianos y peruanos, generalmente, tienden a hacer más apocados y que cuando dejan de serlo, de actuar de ese modo, a varios docentes eso no les gusta; a su vez, señala que los chicos extranjeros, con estos profesores, no pueden hacer lío, se les permite hacerlo menos que a los chicos argentinos. Hay quienes aluden a la condición de ilegalidad de los extranjeros, sosteniendo que si una persona está en otro país, y encima no tiene los documentos en regla, debe pasar lo más desapercibido posible, debe “estar tranquilo”.

Otra situación que hemos registrado en la escuela es que los discursos que circulan generalmente en la sociedad sobre los migrantes son traducidos, o mejor dicho, se reflejan en la escuela a través de burlas y bromas. Es así que es frecuente escuchar insultos como “bolita de...” haciendo alusión al origen boliviano del alumno. Una profesora nos mencionaba que el peor insulto que se dicen entre los chicos es “*boliguayo*” (refiriéndose a la nacionalidad boliviana y a la paraguaya), y que éste hace referencia al “*último en la escala social*”. Como vemos, generalmente son los chicos que provienen de los países limítrofes y de Perú aquellos que son blanco de las burlas. También vemos que en los insultos o burlas mencionan la condición de indígenas de los chicos de dichos países. Por ejemplo, en un recreo varios chicos tiraban tizas y una le pega a un chico y este dice “*yo fui víctima*”, en tono de broma, y su

amiga dice “yo ser víctima, indígena (sic)”, imitando el modo de hablar de los ‘indios’ en los dibujitos animados norteamericanos. A él se lo nota incómodo, devolviéndole el insulto.

Por otra parte, a los bolivianos muchas veces se les hacen bromas haciendo alusión a cuestiones vinculadas con su país. Una de ellas alude al tema de la droga. En una de las entrevistas, uno de los chicos argentinos dijo que a los bolivianos se “los discriminan por el país que vienen y por las exportaciones que hacen... Eso de la coca”. Por otro lado, un chico boliviano se quejaba de que sus compañeros le decían, cargándolo, que era el hijo de Evo Morales.

Una conceptualización útil para analizar los fenómenos de discriminación es la que realiza Norbert Elias (1998) cuando investiga las relaciones entre “establecidos” (*established*) y “marginados” (*outsiders*). Por medio del estudio de una pequeña comunidad, Elias encuentra “lo que parece ser una regularidad universal de toda figuración del tipo establecidos-marginados” (Eliás, 1998:83): el grupo establecido atribuye a sus miembros rasgos humanos superiores, a la vez que evita todo contacto, que no sea económico o laboral, con el grupo marginado, con los *outsiders*. Es así que el autor evidencia las relaciones de poder, traducidas en marginación y estigmatización, que se establecen entre dos grupos cuya diferenciación parte de la “antigüedad” de residencia en la comunidad. Aquellos establecidos en el lugar poseen una mayor cuota de poder, a partir de una cohesión interna del grupo y una identidad colectiva fuerte, lo que les permite otorgarles a aquellos que hace poco tiempo que llegaron a la comunidad, una marca de inferioridad. Definen a los recién llegados a partir de características negativas que se traducen en una estigmatización, haciendo que éstos sientan que pertenecen a un grupo social humanamente inferior, por ende, marginado.

Es así que en todas las sociedades, se encuentran a disposición de sus miembros, “toda una gama de expresiones para estigmatizar a otros grupos, que adquieren su sentido como tales solamente en el contexto de relaciones específicas de establecidos y marginados” (Eliás, 1998:96). Un ejemplo de ello son los discursos públicos que circulan en nuestra sociedad acerca de los migrantes provenientes, sobre todo, de los países limítrofes. Eliás incluso señala que lo que usualmente se denomina como relaciones “raciales” no son más que relaciones entre establecidos y marginados de un tipo en particular. Generalmente, cuando los miembros de grupos diferentes se distinguen ya sea por su apariencia física o, por ejemplo, por que hablan el idioma en que se comunican con un acento particular, esto no es más que “...una

contraseña explícita que permite identificar más fácilmente a los miembros del grupo marginado como tales” (1998:105).

Para Elías, es estudiando una configuración social particular, desentrañando las relaciones de interdependencia de los grupos involucrados en dicha configuración, como es posible analizar los procesos de marginación que se dan en una sociedad. Es decir, para poder entender los procesos de discriminación, es preciso dilucidar el modo particular de relación que se establece entre estos grupos y, por ende, las diversas cuotas de poder que cada uno posee.

En estas escuelas pudimos observar mecanismos que demuestran la existencia de relaciones del tipo *establecidos-marginados*. Por ejemplo, como señala Elías, las burlas y agresiones en relación al acento con el que hablan el idioma castellano aquellos que no pertenecen al grupo “establecido”, dejando en evidencia su pertenencia a otro colectivo. Uno de los alumnos argentinos entrevistados contaba una situación que se generó cuando un alumno paraguayo tuvo que leer en voz alta en medio de la clase. Nos decía que todos se empezaron a reír por cómo hablaba, “...él se puso colorado y después me dio pena porque todos lo bolaceaban porque era de otro país. Le decían paraguayo culo de gallo”. Durante las observaciones vimos que los alumnos peruanos atraviesan situaciones similares cuando tiene que leer en voz alta para toda la clase, generándoles nerviosismo: en una ocasión, unas compañeras le dicen “lee en castellano” y luego se ríen diciendo que no sabe leer; en otra, los compañeros comentan de modo despectivo “este tiene menos lectura que un cartonero”. Es así como el modo de hablar hace que queden al descubierto los diversos orígenes de los chicos, identificándolos como blanco de burlas y actitudes discriminatorias.

Ante estas burlas de las que son objeto los alumnos extranjeros, muchas veces implementan, como mecanismo de defensa, el ocultar su origen para no ser objeto de ellas. Es interesante ver que aquí se ve que los docentes abordan de modo diferente el tema de la diversidad en el aula. Una profesora de Lengua señala que para ella es enriquecedor tener alumnos de distintos países y su materia le permite, a partir de textos de autores extranjeros, abordar el tema de la diversidad, permitiendo que cada uno de los alumnos cuente de qué lugar proviene. Por otro lado, la tutora del curso dice que un nene boliviano se quejó de que sus compañeros lo cargaban con que era el hijo de Evo Morales y ella le pregunta al chico cómo se enteró el resto del curso que es boliviano y el chico le responde que fue en la clase de Lengua porque tuvieron que hablar de su origen. La tutora cree que tal vez sería mejor que los compañeros no

supieran su nacionalidad así no pueden burlarse de él, en lugar de buscar el modo para que todos acepten y respeten la diversidad en la que viven. A fin de que se sienta reconfortado trata de explicarle que ser hijo de un presidente, es decir, de alguien con poder, no tiene por qué avergonzarlo.

Viendo el tema de los insultos y las burlas, podemos inferir que hay diferentes valoraciones según la nacionalidad del extranjero. Aquellos que constantemente son blanco de burlas son los de origen boliviano, peruano y paraguayo, no registrando la misma situación para los chicos orientales, dominicanos, cubanos o europeos. Recordemos que en nuestro país, en el proceso de su constitución como nación, hubo una total desacreditación de la población indígena, esto sigue muy fuerte en el ideario de nuestro país, lo cual debe estar operando con la población boliviana o peruana, a las cuales, a partir de los rasgos físicos, se les otorga un origen indígena. Es interesante que con los chicos “de color” no se registren de modo explícito actitudes discriminatorias; tal vez aquí tiene lugar un mecanismo de “exotización” del extranjero, que si bien remarca la “rareza” de estos chicos en ese determinado contexto, en cierto modo los vuelve atractivos. Por ejemplo, en una de las divisiones observadas encontramos un chico cubano, cuya piel es de color negro y en reiteradas ocasiones varias docentes hacen alusión a lo bello y simpático que es, lo que hace que nunca pase desapercibido.

A su vez, es preciso llamar la atención sobre el hecho de que las reacciones de los chicos ante esas burlas son diferentes. Hay casos en que los chicos se quejan y le contestan a sus compañeros, pero vemos que no todos tienen esa reacción, hay quienes prefieren callar. Hay quienes no dicen nada pero que les da bronca que les digan esas cosas pero hacen esta opción porque creen que no van a encontrar en el cuerpo docente una respuesta favorable a sus reclamos. También están quienes rechazan lo que les dicen sus compañeros porque no se ven reflejados en ellos, porque *“no soy eso que me dicen”*.

En la escuela que poseía una mayor proporción y mayor diversidad de alumnos extranjeros, hemos encontrado con mayor frecuencia, y de modos más variados, dichos y actitudes discriminatorios, ya sea por parte de los alumnos como de algunos docentes. Barth señala que las fronteras o divisiones entre los grupos étnicos tienden a reforzarse a partir de la interacción y el mayor contacto entre ellos. Para este antropólogo, *“...las distinciones étnicas no dependen de una ausencia de interacción y aceptación sociales; por el contrario, generalmente son el*

fundamento mismo sobre el cual están contruidos los sistemas sociales que las contienen. En un sistema social semejante, la interacción no conduce a su liquidación como consecuencia del cambio y la aculturación; las diferencias culturales pueden persistir a pesar del contacto interétnico y de la interdependencia” (Barth, 1976:10) Tal vez, el hecho de que en ella encontremos una mayor proporción de alumnos extranjeros y una mayor diversidad en los orígenes de estos chicos, hace que la mayor interacción entre grupos diferentes provoque un reforzamiento de las fronteras entre ellos.

Representaciones y clasificaciones docentes: sus efectos sobre el rendimiento de los alumnos extranjeros

Uno de los intereses de esta investigación era observar si el hecho de ser extranjero, afectaba el rendimiento escolar del alumno. Evidenciar esto no es una tarea sencilla por varias razones. En primer lugar, por la duración de la investigación. Recordemos que la misma se ha llevado a cabo en menos de un año, lo cual no permite realizar un seguimiento de los alumnos en el largo plazo, lo que haría posible indagar en el rendimiento que cada uno de los chicos extranjeros tuvo desde el inicio de la escuela secundaria. Sería necesario realizar un estudio de trayectorias para poder dar cuenta de este aspecto. En segundo lugar, con la información estadística disponible conocemos los índices de repitencia, sobreedad y abandono, tanto para el total de la Ciudad de Buenos Aires, como para cada distrito escolar y cada CGP¹. Pero, por razones de protección de los alumnos, no es posible hacer cruces estadísticos de la información sobre rendimiento escolar con la de la nacionalidad. Por último, debemos mencionar que no contamos con los datos completos sobre rendimiento para cada una de las instituciones. Por la ley de secreto estadístico, esta información no es brindada por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Es por ello que a fin de indagar en este aspecto, nos detendremos sólo a observar las representaciones que los docentes tienen de sus alumnos en general y del rendimiento escolar de los alumnos extranjeros en particular.

Comencemos haciendo alusión a los efectos que las representaciones y clasificaciones de los docentes tienen en las trayectorias educativas de sus alumnos. Algunos trabajos señalan que

¹ La ciudad de Buenos Aires se encuentra dividida en 16 Centros de Gestión y Participación (CGP). Fueron creados a fin de lograr una descentralización en la provisión de algunos servicios (trámites del Registro Civil, Rentas, Infracciones de tránsito). Los CGP son la base de la descentralización administrativa que se propone desde el Gobierno de la Ciudad.

los prejuicios o valoraciones que los docentes tienen sobre sus alumnos, poseen una gran relevancia, ya que participan de procesos de clasificación y “etiquetamiento”. Los alumnos poseen ciertas características, como pueden ser su sexo, nacionalidad, edad, fenotipo, lugar de residencia, las cuales son traducidas con cierta significación por parte del docente, en la interacción con sus alumnos. Es así que los docentes construyen representaciones acerca de ellos, las cuales se traducen en mecanismos de clasificación o categorización, impregnados de sus esquemas valorativos (Kaplan, 1997b; Tenti Fanfani, 2005).

Una encuesta realizada por el IIPE – Buenos Aires demuestra que entre los docentes predomina una visión negativa y pesimista en torno a la juventud actual, situación que de algún modo debe estar influyendo en las relaciones que los docentes tienen con sus alumnos al interior de las aulas (Tenti Fanfani, 2005).

En la misma encuesta, se indaga sobre actitudes de rechazo o discriminación hacia determinados grupos de personas, como por ejemplo, homosexuales, enfermos de SIDA, pobres, y personas de otra nacionalidad y origen étnico. Si bien la proporción es minoritaria, es preciso llamar la atención en que alrededor de un 15% de los docentes argentinos que fueron encuestados, señala abiertamente que discrimina a alguna nacionalidad o grupo étnico. Dentro de ese grupo de docentes, encontramos que un 9,2% expresa cierta actitud de rechazo hacia los bolivianos; un 5,3% a los chilenos; un 4,6% a asiáticos, 4,3% a los paraguayos (Tenti Fanfani, 2005).

A su vez, debido al pasado de nuestro país, que acogió a grandes oleadas de inmigrantes, se fue instalando en el sentido común que la Argentina es un país generoso receptor de inmigrantes, estando muy presente en él el supuesto de una “cultura de la tolerancia” (Neufeld y Thisted, 2001:25) la cual lleva a no hablar de, y mucho menos asumir, las prácticas discriminatorias vigentes en el ámbito educativo.

Como señala Tenti Fanfani, “las actitudes detectadas en el cuerpo docente contrastan con las orientaciones curriculares, que en todos los casos adhieren a principios explícitos de defensa del pluralismo, la multiculturalidad, el respeto y la valoración de la diversidad” (Tenti Fanfani, 2005:195). Es por ello que es sumamente importante tener en cuenta los prejuicios que portan algunos docentes, ya que éstos influirían en la formación impartida a los alumnos.

Los prejuicios que poseen los docentes pueden traducirse en las expectativas que ellos tengan de sus alumnos e, incluso, en procesos de etiquetamiento, que suelen afectar el

rendimiento escolar de los mismos. El llamado “efecto Pygmalión” consiste en que el docente posee una determinada imagen de su alumno, haciendo que ese alumno tienda a ajustar su conducta a dicha imagen (sea esta positiva o negativa), actuando como una profecía autocumplida (Kaplan, 1997b).

Muchas veces, los docentes no reconocen el impacto que sus dichos y valoraciones acerca de sus alumnos pueden llegar a tener en los resultados que estos alcanzan. Es por ello que, generalmente, cuando el chico no logra responder adecuadamente a las exigencias de la escuela, buscan explicaciones en factores externos a ella (carencias económicas, afectivas, familiares, etc.). Incluso, a la hora de dar explicaciones acerca del fracaso escolar de sus alumnos, algunos docentes se apropian de ciertos vocablos de las ciencias sociales, como puede ser la apropiación del discurso culturalista, observándose así la emergencia del racismo cultural del cual nos hablaba Michel Wieviorka (2003)².

Los docentes entrevistados, generalmente, señalan que ellos ven que entre los chicos prevalecen ciertas actitudes discriminatorias, las cuales se traducen, la mayoría de las veces, en burlas, bromas o en indiferencia. Incluso, algunos de los entrevistados señalan que les cuesta a los mismos extranjeros no discriminarse entre ellos. Pero ninguno de los docentes se hace partícipe de los procesos de discriminación que tienen lugar en la escuela, siempre son otros los involucrados en ellos, ya sea otros alumnos o, incluso, otros docentes.

En las entrevistas y observaciones pudimos ver que algunos docentes poseen una visión bastante negativa sobre sus alumnos, chicos que tienen entre 13 y 15 años. Remarcan el desinterés de ellos hacia la escuela, su poca predisposición para trabajar, la voluntad de cuestionar todo, lo que, según ellos, obstaculiza el desarrollo de las clases. Algunos han llegado a referirse a algunos de sus alumnos como “indeseables” que habría que retirar del aula para poder trabajar, o bien han llegado a caracterizarlos como “delincuentes”.

En una de las escuelas, algunos docentes nos comentaban una situación particular que se registraba en la institución: tanto la abanderada como la escolta son de origen oriental, aparentemente provenientes de China. La asesora pedagógica nos decía que esto había

² Michel Wieviorka habla de la aparición de una nueva forma de racismo, el ‘racismo cultural’, el cual se refiere a los ‘otros’ como culturalmente diferentes, considerando estas diferencias como irreductibles, creyendo dificultosa su integración en la sociedad de destino ya que no comparte los valores y los rasgos característicos del grupo dominante. Es así como el racismo ‘cultural’ “radicaliza, naturalizándolas, las diferencias culturales. [...] Hay un vínculo bastante fácil de establecer entre el empuje de estas diferencias culturales y diversas expresiones o aspectos del racismo que transforma estas diferencias, reales o imaginadas, en diferencias raciales” (Wieviorka, 2003:21).

generado algún que otro resquemor entre algunos docentes y que no les gusta nada que sea así. Incluso ella misma dice que, si bien no se considera una persona prejuiciosa, se pregunta qué pasa con los “nuestros”, los argentinos que no llegan a ocupar esas posiciones.

Otro aspecto que han remarcado algunos docentes es el tema de las becas y del aprovechamiento que los extranjeros hacen de ellas. En una charla informal una preceptora me comenta que es “*terrible la cantidad de extranjeros*” que hay actualmente en la escuela y que ella los ve “*fascinados*” con el tema de las becas, porque se ve que en sus países no les dan nada. Por otro lado, una de las profesoras me remarca que ella creía que ahora, muchos extranjeros, venían por las becas y los servicios gratuitos y que no creía que aprovecharan realmente la oportunidad que se les daba, incluso sugirió que sería interesante investigar este aspecto, es decir, cuál es el uso que le van a dar al dinero de las becas.

En general, los docentes sostienen que aquellos chicos provenientes de Bolivia y Perú se caracterizan por ser más callados, tímidos y apocados. Hay quienes, como la profesora de Lengua, que indagan en bibliografía sobre el tema para conocer mejor el por qué de esta actitud, y el modo en que puede conectarse mejor con estos chicos. Pero es interesante ver que, varios de los docentes entrevistados, ante la pregunta de con quiénes les resulta más fácil trabajar y relacionarse, muchos dicen que les gusta trabajar y se le generan menos inconvenientes con los chicos más barulleros, porque a los chicos callados no saben cómo “entrarles”, cómo entablar una relación con ellos porque no saben qué piensan. Hay docentes que señalan que cuando ellos les hablan a estos chicos, ellos bajan la mirada y no les responden. Esto puede afectar el desempeño de estos alumnos, ya que se hace más dificultoso entablar la relación docente – alumno.

En relación al rendimiento escolar de los alumnos, encontramos opiniones divergentes entre docentes y autoridades de ambas escuelas. Algunos de ellos señalan que no hay diferencias de rendimiento entre los alumnos extranjeros y aquellos de origen argentino, ni tampoco entre las diversas nacionalidades. Hay quienes señalan, por ejemplo, una asesora pedagógica, que las diferencias de rendimiento son diferencias individuales y no se puede pensar que hay una relación con su condición de extranjeros.

Pero otros docentes no creen lo mismo. Algunos sostienen que el rendimiento de los alumnos provenientes de Ucrania o Rusia está por encima de la media. Una profesora de Lengua señala que los alumnos que ha tenido provenientes de dichos países son muy buenos y se destacan

por encima del resto; ella atribuye esta situación a que traen bases muy claras y que las familias le dan un gran valor al conocimiento, por ello estimulan a sus hijos en el estudio. La psicóloga de una de las escuelas señala que los ucranianos *“son inteligentísimos... les va muy bien”*. La tutora también señalaba que el alumno que proviene de Ucrania tiene un nivel muy superior, en términos académicos, que el resto de sus compañeros y que por ello estaban pensando en darles tareas especiales *“para que no se nos achate”*.

Como contraparte, vemos que algunos señalan que el rendimiento de aquellos chicos provenientes de países limítrofes es inferior al del resto. Una de las autoridades entrevistadas sostiene que algunos chicos extranjeros vienen con muchas carencias en términos de conocimientos, y a ellos se los trata de ayudar especialmente. Ella infiere algunas posibles causas a este bajo rendimiento: *“daría la impresión que los chicos que vienen de Perú y de Bolivia, la escolaridad allá es bastante más... digamos bastante... tienen menos caudal de conocimiento que acá”*. A su vez, apunta que el rendimiento también depende del momento de llegada al país, porque aquellos que hicieron la primaria acá están más nivelados en relación al resto, pero otros llegan a mitad de año, o en segundo, tercero, cuarto año y ahí se nota mucho la diferencia de rendimiento con el resto de sus compañeros. Por otro lado, señala que hay un prejuicio que poseen algunos docentes de la escuela, el cual afirma que los argentinos son más inteligentes. Ella cree que esto no está fundado en nada concreto y que estos profesores *“viven hablando de que los que bajan del altiplano, como si bajar del altiplano sea una cuestión negativa”*.

Hay quienes aluden a este bajo rendimiento pero le adjudican otro tipo de causas. Una docente sostiene que las diferencias de rendimiento se dan entre aquellos que están imbuidos en una cultura europea y los que no lo están, aquellos de *“origen más bien aborigen”*, ya que los modos de *“ver la vida”*, las *“cosmovisiones”* son tan diferentes que es en la educación donde se produce un choque entre ambas. Estas diferencias culturales, de cosmovisiones distintas, hace que los chicos pertenecientes a Bolivia o a Perú posean una menor *“velocidad mental”*, lo que lleva a que tengan dificultades en el seguimiento del programa de la materia. Estas percepciones podríamos encuadrarlas dentro del *“racismo cultural”* del cual nos habla Wieviorka, ya que señalan que las diferencias en los rendimientos escolares de los chicos se deben a cuestiones de *“cosmovisión”*, es decir, a las diferencias culturales.

Las diversas clasificaciones de las que son objeto los alumnos extranjeros hace que ellos vayan desarrollando lo que Bourdieu (2000) llama “sentido de los límites”, es decir, realizan una anticipación práctica de los límites adquiridos en la experiencia escolar, haciendo que se excluyan de aquellos ámbitos de los cuales ya se encuentran excluidos (Kaplan, 1997a). Estas situaciones se ven claramente en las escuelas. Para ello podemos tomar el ejemplo de una alumna peruana recién llegada al país. Ella tiene que ir a pedir a la dirección de la escuela que le consigan una flauta para poder participar de su clase, pero ella anticipa la reacción que van a tener los directivos, es decir, ella cree que no le van a comprar a ella una flauta, excluyéndose de antemano de la posibilidad de obtenerla, lo que la lleva a tener baja la materia.

Si bien no podemos concluir que exista una relación directa entre rendimiento y la condición de extranjero, es posible inferir que la percepción negativa que algunos docentes tienen de sus alumnos, especialmente de aquellos provenientes de países limítrofes y de Perú, esté afectando de modo negativo el rendimiento escolar de los mismos.

¿Nacionalidad o diferentes modos de identificación con el país de origen?

En este apartado analizaremos un tipo específico de construcción identitaria, que es la de la “identidad nacional”. Consideramos necesario ver a la identidad nacional como una construcción imaginaria, producto de políticas estatales, la cual ha tenido un papel importantísimo durante la construcción de los Estados-nación, sobre todo durante el siglo XIX (Hobsbawm, 1998). Benedict Anderson (2006) plantea que tanto la nación como la nacionalidad son “artefactos culturales” que tienen un anclaje emocional muy profundo, es decir, son comunidades imaginadas las cuales están vinculadas a rasgos que podríamos denominar “naturales” debido a que son cosas que no podemos escoger, como es el caso del color de piel, el sexo, el linaje y la época de nacimiento. Es decir, que las nacionalidades son creaciones culturales que surgen a partir de la conformación de los Estados-nación y son el resultado de políticas identitarias que definen los rasgos que harán de un individuo un ciudadano. Estas creaciones tienen su anclaje en los sujetos, por tanto, como señala Grimson, “la nacionalidad es la vivencia subjetiva de la nación” (Grimson, 2003:22)

A partir de las políticas implementadas por los Estados-nación, se van delimitando los rasgos que conformarán una “identidad nacional” particular. Una definición cerrada de lo nacional, que desestima otros modelos culturales (como es el caso de la Argentina), constituye a todo aquello fuera de este ideal en un otro ajeno, desconocido (Margulis, 1998). Generalmente,

frente a lo extraño, tendemos a aplicar categorías y clasificaciones sociales incorporadas como sentido común, las cuales poseen un carácter normativo y performativo, que nos permiten otorgarle al “otro” una identidad social (Goffman, 1995). En la definición de los rasgos “esenciales” que hacen a una nacionalidad, el lenguaje ocupa un lugar central. Para pertenecer a una determinada colectividad, es preciso que todos sus miembros compartan un horizonte común y puedan comunicarse. “La lengua primera de una persona implica un sentido inicial de pertenencia a una cierta comunidad de hablantes” (Grimson, 2000:64)

Aquí no consideraremos a la nacionalidad como una “identidad” la cual los sujetos poseen por el mero hecho de haber nacido en determinado territorio. Por el contrario, con el material de campo, veremos que este hecho común de nacer en un determinado país da lugar a una infinidad de identificaciones diversas con ese ideario que se llama “identidad nacional”. Al dejar de lado el término “identidad”, reemplazándolo por el de “identificación”, estamos poniendo el acento en la idea de proceso, lo cual hace que no caigamos en connotaciones reificantes de “identidad”. A su vez, el término “identificación” permite señalar que la misma puede variar de un contexto a otro, por ende, que las identificaciones son situacionales. Podemos entender la identificación como un proceso constante, una construcción nunca terminada, es decir, la identidad posee un carácter dinámico y cambiante. Como apunta Hall, “la identificación es en definitiva condicional y se afina en la contingencia. Una vez consolidada, no cancela la diferencia” (Hall, 2003:15). Esta idea de que el proceso de identificación es algo que se va definiendo constantemente hace que ya no podamos pensar a la identidad como rasgos estáticos, en términos esencialistas. Stuart Hall (2003) señala que el proceso de identificación funciona a través de la *différance*, por ende, en él participan más de un sujeto e intervienen prácticas discursivas que marcan y ratifican límites simbólicos, produciendo “efectos de frontera” entre grupos, efectos que poseen distintas intensidades.

Por ende, las identificaciones son definiciones temporarias de lo que un sujeto es, es la ligazón a estructuras de sentido que un sujeto establece, por medio de negociaciones, en un momento determinado. Aquí, el término negociación alude a que esta definición de una identificación nunca puede ser totalmente determinada por uno de los términos, sino que se trata de una articulación de las diferencias. Aquí veremos que los distintos alumnos extranjeros entrevistados poseen distintas maneras de identificarse con el país donde nacieron. Algunos mantienen su identificación con el país de origen, otros señalan pertenecer a ambas

nacionalidades, tanto la del lugar donde nacieron como la del lugar en el que están viviendo. Pero también encontramos chicos que dicen no “considerarse” nada en particular en términos de nacionalidad.

Algunos de los chicos extranjeros entrevistados asocian la nacionalidad con el idioma o el acento propio del país de origen. Es así que en función de su modo de hablar van a seguir considerándose o no parte de esa “comunidad imaginada”. Un alumno peruano dice no considerarse nada porque “*habla normal*”, es decir, dejó de “*hablar como peruano*”, su acento no es el mismo, ha cambiado en los diez años en que ha estado viviendo en el país. Cuando llegó al país hablaba “*todo como peruano*”, pero ahora pasó a hablar “*normal*”, es decir, ya podría considerarse argentino porque ha cambiado su modo de expresarse. Algo similar sucede el alumno croata, quien dice considerarse argentino porque no habla bien el ucraniano y por ende no logra comunicarse bien con la gente “paisana”; es así que, en cierto modo, para él dejó de pertenecer a esa “comunidad de hablantes”. Por su parte, una alumna japonesa busca mantener el idioma como una forma de que permanezca el lazo que la vincula con el Japón.

Por otra parte, es preciso analizar por qué el resto de los entrevistados reafirman su identidad nacional. Un alumno proveniente de Bolivia llegó a Argentina con sólo un año de edad, es decir, prácticamente pasó su vida aquí, pero él afirma ser boliviano. Es posible que esta reafirmación de su ‘bolivianidad’ esté asociada a una revalorización de la misma. Los procesos de identificación se constituyen frente a otros, en oposición a ellos. Generalmente, ese ‘otro’ se constituye como el polo negativo de la relación, es decir, ese “otro” equivale al grupo de “marginados” en términos de Elias. Podríamos pensar a la bolivianidad como ese segundo término, considerado en nuestro país como algo negativo, y en la restitución por parte de este alumno de esa positividad. A su vez, como señala Wieviorka, afirmar la propia nacionalidad es reclamar un reconocimiento de la misma, es una disputa por los significados que asume en determinados contextos buscando revertir una definición negativa de la misma.

El caso de otra alumna peruana es diferente ya que ella hace tan sólo unos meses que ha llegado a la Argentina y su experiencia ha distado de ser positiva. Llegó a los 12 años de edad, sin sus padres y teniendo que trabajar; por lo que ella nos cuenta en la entrevista, su vida en Perú era diferente, nunca antes se había separado de su madre, tenía su grupo de amigas en la escuela, etc. Similar es el caso de otro chico del mismo origen, quien hace sólo un año y

medio que está aquí en el país y, aparentemente, no le ha sido fácil adaptarse. De hecho, tuvo problemas en la escuela repitiendo el primer año. Podemos inferir que sus vivencias en nuestro país pueden no ser tan positivas como las que ha vivido en Perú.

Brevemente, hemos mostrado que el hecho de haber nacido en determinado país, no determina el modo de identificación con él, lo cual nos obliga, a la hora de atender la diversidad en la escuela, a tener en cuenta estas distintas identificaciones a fin de no otorgar *ex ante* una identidad reificada.

Comentarios finales

A lo largo del trabajo pudimos observar que al interior de las escuelas tienen lugar acciones discriminatorias que afectan negativamente la experiencia de los alumnos extranjeros. Burlas y dichos estigmatizantes se suceden con frecuencia, y vemos que estas actitudes se traducen en acciones que afectan el modo en que estos chicos habitan su escuela. Es así, que diferencias de carácter tanto cultural como social y económico, se traducen en desigualdades que afectan de modo negativo el tránsito de los alumnos extranjeros por el sistema educativo.

Al mismo tiempo, pudimos observar que la procedencia del alumno condiciona en cierto modo el trato que recibirá y las relaciones que pueda entablar, ya sea con sus compañeros como con algunos docentes. Hemos podido evidenciar que esto se debe a la existencia de una “jerarquía” en las valorizaciones que se tienen de las distintas nacionalidades. Los chicos procedentes de Perú y, sobre todo, de Bolivia están considerados de un modo profundamente negativo, situación que no se repite de igual modo con aquellos chicos que provienen de Europa del Este y Asia. Para afrontar esta situación son necesarias intervenciones que apunten a realizar un trabajo conjunto, tanto con los docentes como con los alumnos, a fin de revertir la persistencia de prejuicios discriminatorios hacia estas poblaciones.

Un aspecto que no podemos dejar de subrayar es la heterogeneidad de experiencias que se encuentran al interior de las escuelas. Actualmente la heterogeneidad irrumpe en las instituciones educativas colándose, en la vida cotidiana de las instituciones, lo que antes era considerado como “su exterior”. A su vez, hemos observado que los chicos viven su condición de extranjeros de diversos modos, construyendo relaciones, vínculos e identificaciones muy diversos. Esta heterogeneidad debe ser tenida en cuenta a la hora de elaborar políticas que busquen preservar la diversidad cultural en el interior de las escuelas. Si bien hay algunos que sostienen que son necesarias políticas de reconocimiento de los distintos grupos que conviven

en cada sociedad, hay que estar alerta de no caer en un “congelamiento” de las diferencias, reificándolas y esencializándolas, o no crear alteridades o “fronteras” donde no las hay.

En relación al rendimiento, es necesario señalar que no es posible concluir que entre la extranjería y el fracaso escolar haya una relación directa y lineal. Pero hay que tener muy presentes el papel que los prejuicios juegan en este aspecto, ya sea tanto de los docentes como los de los chicos. Un chico, por ejemplo, de origen boliviano o peruano, puede ver reducidas sus posibilidades si el docente a cargo de su curso posee cierta aversión hacia personas proveniente de esos países. También, a la hora de observar el rendimiento de los extranjeros, hay que tener en cuenta la edad que tenían en el momento de llegada al país de destino y en qué nivel de su escolarización se produce la emigración. Por último, es necesario observar las condiciones socioeconómicas con las que arriban al país, ya que esto puede influir muy negativamente si los chicos tienen que trabajar, habitar en viviendas precarias, etc. La combinación de estos factores (burlas, prejuicios, estigmatizaciones, malas condiciones socioeconómicas, etc.) puede afectar considerablemente la *performance* de los chicos en términos académicos, llevándolos a no poder “cumplir” con las exigencias de las escuelas.

A su vez, las experiencias de los extranjeros están signadas por el estigma de la pobreza. Gran parte de los migrantes sufren un doble atravesamiento, el de ser extranjeros y el pasar a ocupar los últimos peldaños de la sociedad de destino. Generalmente, salen de su país buscando nuevas oportunidades de vida, y en el país de destino frecuentemente encuentran discriminación, maltrato y explotación.

Todo lo mencionado hasta aquí nos permite concluir que en Argentina persiste un patrón discriminatorio hacia aquellas personas que no reúnen las características del “europeo blanco”, ideario que se remonta a la misma constitución del país en tanto nación. Recordemos que el mismo proceso de constitución de la nación, al desacreditar a aquellas personas que no provinieran del viejo continente, constituyó sujetos pocos receptivos a la alteridad. Por otra parte, debido a la gran cantidad de inmigrantes europeos que se incorporó a la sociedad argentina hacia fines del siglo XIX y principios del XX, persiste también en el imaginario social que aquí no se discrimina aquellas personas que provienen del extranjero, situación que hace aún más dificultosa la posibilidad de erradicar los prejuicios que se tienen sobre los inmigrantes. Es por ello que este patrón que permanece arraigado en el sentido común, circula al interior de las instituciones educativas que fueron observadas para la realización de la

presente investigación. Cotidianamente, se desacredita, por medio de estereotipos, burlas y actitudes, a aquellos que no reúnen las características establecidas por el sentido común como “deseables” y “normales”. De aquí la relevancia de la presente investigación, ya que se constituye en un aporte para la erradicación de los mecanismos que impiden la plena integración de los extranjeros en la sociedad argentina.

Bibliografía

- Anderson, Benedict 2006 (1983) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Barth, Frederik (Comp.) 1976 (1969) *Los grupos étnicos y sus fronteras* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Bourdieu, Pierre 2000 (1979) *La distinción* (Bogotá: Editorial Taurus).
- Elias, Norbert 1998 “Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados” en Elías, Norbert *La civilización de los padres y otros ensayos* (Bogotá: Grupo Editorial Norma).
- Goffman, Erving 1995 (1963) *Estigma. La identidad deteriorada* (Buenos Aires_ Amorrortu Editores).
- Grimson, Alejandro 2000 *Interculturalidad y comunicación* (Buenos Aires: Grupo Editorial Norma).
- Grimson, Alejandro 2003 *La nación en sus límites* (Buenos Aires: Editorial Gedisa).
- Hall, Stuart 2003 “Introducción: ¿quién necesita “identidad”?” en Hall, Stuart y Du Gay, Paul (Comps.) *Cuestiones de identidad cultural* (Buenos Aires: Amorrortu Editores).
- Hobsbawm, Eric J. 1998 (1991) *Naciones y nacionalismo desde 1780* (Barcelona: Crítica).
- Hopenhayn, Martín 2002 “El resto de las identidades y la multiculturalidad” en *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura, OEI* <<http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a01.htm>> Número 0 - Febrero 2002 ISSN: 1683-3783. (Fecha en que se accedió al sitio Web: 4/10/2006)
- IPE - UNESCO Buenos Aires 2004 “Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre situación y cultura de los docentes”, Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. En <www.iipe-buenosaires.org.ar>
- Kaplan, Carina 1997a *La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica* (Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila).
- Kaplan, Carina 1997b (1992) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen* (Buenos Aires: Ed. Aique).
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti 1998 *La segregación negada: cultura y discriminación social* (Buenos Aires: Ed. Biblos).
- Martín Barbero, Jesús 2002 “Jóvenes: comunicación e identidad” en *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura, OEI* < <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm> > Número 0 - Febrero 2002 ISSN: 1683-3783. (Fecha en que se accedió al sitio Web: 20/10/2006)

- Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (Comps.) 1999 *“De eso no se habla...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (Buenos Aires: Edudeba).
- Svampa, Maristella 2005 *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo* (Buenos Aires: Editorial Taurus).
- Tedesco, Juan Carlos 1970 *Educación y sociedad en Argentina. 1880-1900* (Buenos Aires: Ed. Pannedille).
- Tenti Fanfani, Emilio 2005 *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay* (Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina).
- Terigi, Flavia (Comp.) 2006 *Diez miradas sobre la escuela primaria* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina).
- Tiramonti, Guillermina (Comp.) 2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (Buenos Aires: Editorial Manantial).
- Urresti, Marcelo 1998 “Cuerpo, apariencia y luchas por el sentido” en Margulis, Mario y Marcelo Urresti (Comps.) *La segregación negada: cultura y discriminación social* (Buenos Aires: Ed. Biblos).
- Wieviorka, Michel 2003 “Diferencias culturales, racismo y democracia” en Mato, Daniel (Comp.) *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización* (Caracas: FACES – UCV).