

REPRESENTACIONES SOBRE LOS ALUMNOS MIGRANTES INTERNACIONALES EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS. UNA APROXIMACIÓN DESDE EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

REPRESENTATIONS ABOUT INTERNATIONAL MIGRANT STUDENTS IN PRIMARY SCHOOLS. AN APPROXIMATION FROM THE DISCOURSE ANALYSIS

María Laura Segura y Cecilia Melella

lauraseguragiannone@gmail.com - cemelella@gmail.com

Instituto Multidisciplinario de Historia y Ciencias Humanas - CONICET

Universidad Nacional de Buenos Aires - CONICET

República Argentina

Palabras Clave

migrantes
área central
márgenes
representaciones

Resumen

La presencia de migrantes en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina) ha tenido su punto álgido durante finales del siglo XIX y principios del XX. Sin embargo, en la actualidad, las migraciones provenientes de países sudamericanos, de Asia y de América del Norte han implicado transformaciones en la conformación de la ciudad tanto a nivel social como cultural. Las escuelas constituyen espacios privilegiados para investigar estos temas, pues en las mismas se desarrollan prácticas y discursos de inclusión/exclusión. Así, las representaciones que la sociedad tiene respecto de los grupos de migrantes en muchos casos se encuentran cargadas de prejuicios y estereotipos y, si bien la escuela no se encuentra exenta del peligro de su reproducción, también puede contribuir a generar las herramientas para su erradicación. Estas representaciones pueden llegar a traducirse en prácticas que afecten la vida concreta de los sujetos. En las conclusiones destacamos que el área en la que se ubica una escuela y las representaciones sobre la misma determinan el modo de transitar la escolaridad de los alumnos migrantes y de las prácticas docentes.

Cita sugerida: Segura, M.L. y Melella, C. (2019). Representaciones sobre los alumnos migrantes internacionales en las escuelas primarias. Una aproximación desde el análisis del discurso. *Contextos de Educación* 27 (20)

Artículo recibido: 30 de agosto de 2018 / **Artículo aceptado:** 5 de febrero de 2019

Key words

migrants
Central Area
margins
representations

Abstract

The presence of migrants in the city of Rosario (Santa Fe, Argentina) has had its aligid point during the end of 19th century and the beginning of 20th century. Nevertheless, nowadays, migrants from South American countries, Asia and North America have produced transformations in the conformation of the city, both socially and culturally. Schools are relevant spaces to investigate this topics, due to the fat that it is in Schools where migrations practices and discourses of intrusion and exclusion are developed. Thus, in many cases, the representations that society has about the migrant groups are loaded with prejudices and stereotypes and, although the school is not excepted from the danger of this kind of reproductions, it can contribute to generate tools for their eradication. These representations can be translated into practices that affect the concrete life of subjects. In the conclusions, we highlight that the area in which a school is located and the representations that emerge in it determine migrant students' schooling and teaching practices.

INTRODUCCIÓN: LA CIUDAD DE ROSARIO A LA LUZ DE LAS MIGRACIONES Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

Las migraciones fueron claves en el auge de Rosario (provincia de Santa Fe, Argentina) hacia fines del siglo XIX, sin embargo, el peso de la migración europea persiste en las representaciones como aquella que construyó la ciudad tradicional, le dio su belleza e identidad. El Área Central de Rosario desde los inicios, fue identificada como el más importante condensador de representaciones europeístas. Delimitamos dicha área por el Boulevard Nicasio Oroño, la Avenida Carlos Pellegrini y el Río Paraná formando un triángulo. Allí se encuentra el Monumento Histórico Nacional a la Bandera, la Municipalidad, el Concejo Deliberante, Consulados y demás lugares emblemáticos del paisaje urbano local. Dada la relevancia histórica y patrimonial que los procesos migratorios acarrearán para la urbe litoraleña, el objetivo de este artículo se circunscribe territorialmente al estudio de las escuelas ubicadas en el sector céntrico y las posibles consecuencias en la convivencia dentro y fuera del mismo¹. Así, se indagó en la oferta educativa en el Área Central respecto a otros sectores de la ciudad. Las escuelas pertenecientes a dicha área son percibidas como las más prestigiosas, con propuestas educativas atractivas, por su parte, la población que asiste no necesariamente reside cerca de la escuela.

Por otra parte, esta investigación fue centrada en ámbitos educativos formales, concretamente en tres escuelas primarias de gestión estatal de la ciudad. Entendemos a las escuelas como espacios de intersección de redes y procesos que exceden los límites físicos de cada institución, "Las escuelas como lugares 'permeables' a los procesos culturales y sociales del entorno" (Rockwell, 2005, p.28), ya que en las mismas se materializan relaciones sociales entre docentes, alumnos y sus familias. Asimismo, y a otra escala, en esta institución se cristalizan las normativas a nivel nacional y provincial, las representaciones sobre ciertos lugares y grupos sociales penetran en las escuelas. Acordamos con Cohen (2015, p. 27) en tanto:

En la escuela (...) se materializa la acción pública sobre la población extranjera. Al interior de ella se definen y redefinen día a día los diferentes entramados sociales, los consensos y los conflictos entre los unos y los otros. El proceso de socialización en la escuela (...) contribuye y define el lugar de los extranjeros y el lugar de los miembros de la sociedad receptora.

Si bien las instituciones escolares han sido consideradas (y aún lo son) como espacios monolíticos que tienen como objetivo la homogeneización de las diferencias, sostenemos que las mismas se conforman como lugares privilegiados para investigar los cambios y transformaciones a nivel social y cultural ocurridos por la presencia de migrantes (Neufeld, 2005). Como sostiene Neufeld (2005), en las escuelas existen intentos de disolver los orígenes diferentes al mismo tiempo que se naturaliza la desigualdad culpabilizando a los sujetos. Son instituciones de dominación, normalización y disciplinamiento. En el prólogo del libro de Siguan (1998), referido a la escuela primaria y los migrantes en España, Martínez y Lamo de Espinoza exponen la siguiente idea: es sabido que el futuro de una inmigración se juega en la generación siguiente y también que es durante los años de aprendizaje escolar cuando se forjan procesos que pueden enmarcarse entre dos extremos: la integración o la marginación social. Y es también en la institución escuela donde la sociedad de acogida puede aprender a preparar un mañana solidario y a convivir con los migrantes promoviendo estrategias que conduzcan a las prácticas inclusivas. Aquí radica la importancia de la investigación centrada en el análisis de las prácticas docentes en escuelas primarias en situaciones concretas de contacto intercultural entre grupos de sujetos de diferente origen.

MARCO TEÓRICO: PUNTO DE PARTIDA. REPRESENTACIONES, DISCURSO E INTERCULTURALIDAD

Concebimos al docente y a su práctica como un *trabajador de la cultura*. Esto significa que, en un marco político-pedagógico, la acción docente se configura en el cruce de una relación de autoridad reflexiva y democrática y de una relación con el saber (Dussel y Southwell, 2010). En este sentido, los y las docentes son *sujetos políticos* en el sentido amplio, situación que no siempre se reconoce en la práctica cotidiana (Restrepo, 2011). A otra escala, cada escuela va tomando diversas decisiones, proyectos, compromisos que le son propios; tanto a nivel de la institución como de los actores; esto es lo que hace que cada institución sea singular (Dussel y Caruso, 1999). Partiendo entonces de concebir que cada establecimiento escolar tiene su propia particularidad, sin por ello desatender los otros dos niveles curriculares, se analizó la práctica docente en cada contexto específico, ya que concebimos que existe un microespacio de la práctica docente inscripto en otros espacios más amplios representados por la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad que condicionan y normativizan sus operaciones. En este sentido, a continuación, focalizaremos cada contextualización a partir de las prácticas docentes en las instituciones educativas y en las representaciones sociales.

Dentro de esta contextualización, y si bien cada escuela construye de alguna manera *una frontera* con el afuera, las representaciones histórico sociales que tienen que ver con los orígenes de la ciudad de Rosario devienen fundamentales a la hora de comprender la especificidad del área central. En primer lugar, una de las representaciones más fuertes respecto de estas instituciones tiene que ver con el tipo de educación de calidad que se debe ofrecer en ellas. La población que asiste a estas escuelas suele estar caracterizada por tener *muy buenas condiciones de vida*, esto es, de pertenecer a una clase media o media acomodada, y las exigencias de las familias parecieran estar orientadas a exigir que se cumpla fehacientemente la oferta educativa y el nivel de los contenidos que la misma propone.

Por el contrario, a las escuelas ubicadas en los márgenes de la ciudad asiste una población más marginalizada, usualmente que vive en lugares cercanos al establecimiento, en muchos casos en sectores con muy malas condiciones de acceso a los derechos sociales básicos como salud, trabajo, vivienda, etcétera. Es por ello que las escuelas muchas veces son los espacios donde se intenta paliar esa desigualdad a través de servicio de comedor donde se brinda el almuerzo o merienda. En consecuencia, queda evidenciado que estos establecimientos se encuentran bajo la primacía de una dimensión socio educativa que prioriza lo social en las prácticas docentes; una práctica orientada al asistencialismo. Sin embargo, cabe aclarar que la centralidad de esta problemática en la escuela no se refiere únicamente a la situación de pobreza de los niños, las niñas y sus familias, sino a las representaciones de los y las docentes sobre el lugar donde desarrollan su práctica y al modo a cómo el Estado nacional, provincial y municipal gestiona las políticas sociales. Concretamente, siguiendo a Redondo (2004) el asistencialismo en la escuela expresa una relación más amplia con el Estado, la sociedad civil, la pobreza, los y las docentes que trabajan en la escuela y la propia constitución de la identidad de la misma.

Advertimos que frente a las problemáticas complejas que se presentan en las instituciones educativas formales, en la condición de hallar en la matrícula alumnos migrantes hace que, tanto desde los documentos y normativa oficial, como en discursos educativos, el concepto de interculturalidad se establezca como nodal a la hora de dar una *solución* a la presencia de alumnos que se alejan de los *estándares tradicionales*. La interculturalidad se ubica así en el cruce de los debates entre igualdad y diversidad en educación². No obstante, como bien afirma Novaro (2006), la interculturalidad tiene tanto una potencialidad crítica, como serios peligros de transformarse en una fuerte herramienta de legitimación de la desigualdad. Respecto de este concepto, Walsh (2009) advierte que el término se utiliza en diferentes contextos y con intereses sociopolíticos muy diversos. La especialista en Estudios Culturales explica el uso y sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad desde tres perspectivas: la relacional, la funcional y la crítica. La relacional hace referencia al contexto e intercambio *entre* culturas. En la funcional la interculturalidad tiene sus raíces en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural, su meta es la inclusión, pero al interior del sistema establecido por eso es funcional al sistema existente. La interculturalidad crítica es algo por construir. En este último sentido, se entiende a la interculturalidad como una propuesta de cambio en las sociedades.

Si bien, por un lado, la interculturalidad se torna central a la hora de acceder a la migración por parte de los organismos estatales de educación, como lo vemos plasmado a través de su normativa, en un nivel macro, las representaciones sociales frente a los grupos de migrantes, en muchos casos se encuentran cargadas de prejuicios y estereotipos. Ya es sabido que los peligros de la estereotipación tienen que ver con que, en primer lugar, reduce, esencializa y fija la *diferencia*; en segundo término, fija límites simbólicos que excluyen todo tipo de diferencia para culminar, y en tercer término, afianzando las grandes desigualdades de poder (Hall 2010). En consecuencia, las representaciones sociales que se relacionan a cada categoría, tienen un impacto considerable sobre la identidad social. Y lo que es más aún, influyen en las relaciones que establecen los grupos y sus miembros. Estas representaciones permean la vida dentro de las escuelas originando diferentes realidades inmersas en un contexto intercultural.

Desde los aportes de Jodelet (2008) abordamos el enfoque de las representaciones sociales como aquel que puede proporcionar -en vista de un cambio social en el nivel individual o colectivo- la mejor contribución, pero también la más difícil. La más difícil, porque las representaciones sociales son fenómenos complejos que ponen en juego numerosas dimensiones que deben ser integradas en una misma aprehensión y sobre las cuales se tiene que intervenir conjuntamente.

La mejor, porque las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, su ser en el mundo, desempeñan un papel indiscutible en la orientación y la reorientación de las prácticas. Analizar los discursos docentes permite develar el discurso social y las posibles causas del modo de abordar la diversidad en las instituciones educativas. Existe, por lo tanto, una relación dialéctica entre el discurso y lo social. La importancia de lo social reside, en este caso, en el modelamiento del discurso, a la vez que es constitutivo por él. En palabras de Fairclough y Wodak (2000, p. 367):

El análisis Crítico del Discurso interpreta el discurso -el uso del lenguaje en el habla- como una forma de 'práctica social'. El hecho de describir el discurso como práctica social sugiere una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan. Ahora bien, una relación dialéctica es siempre bidireccional: el suceso discursivo está moldeado por las situaciones, instituciones y estructuras sociales, pero a su vez les da forma. Otra manera de expresar este fenómeno es decir que lo social moldea el discurso pero que este, a su vez, constituye lo social: constituye las situaciones, los objetos de conocimiento, la identidad social de las personas y las relaciones de estas y de los grupos entre sí. Las constituye en el sentido de que contribuye a sustentar el statu quo social, y también en el sentido de que contribuye a transformarlo.

Partiendo de la base de que la práctica laboral y el pensamiento de los docentes tienen estructuras que le son propias (Davini, 1995), analizamos las representaciones que se presentan en los discursos de las docentes a partir de una metodología cualitativa que describimos en el siguiente apartado.

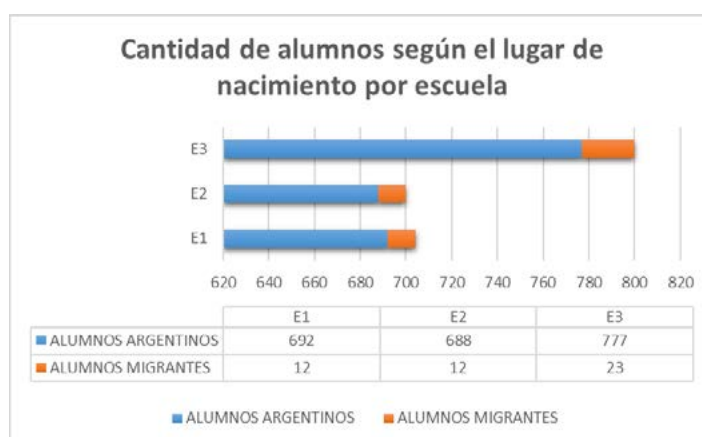
OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En este artículo nos proponemos compartir, a través de dos objetivos centrales, lo abordado en el proyecto tesis ya mencionada: Indagar en las representaciones que las docentes construyen en torno a sus alumnos migrantes internacionales e identificar cómo esas representaciones se hacen presentes en el contexto de la escuela y el aula. El referente empírico de la investigación estuvo conformado por tres escuelas primarias estatal ubicadas en el Área Central de la ciudad de Rosario, las cuales cuentan con población de niños y niñas migrantes y/o niños y niñas hijos de migrantes.

Realizamos el trabajo de campo durante los años 2014 y 2016 (en los meses de noviembre y diciembre de 2014 se entrevistó a 15 docentes y en los meses de junio y julio de 2016 se realizaron observaciones). Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron entrevistas en profundidad a directivos y maestros, entrevistas informales³ y observaciones de situaciones de clase y recreo de grupos de alumnos y alumnas migrantes o hijos de migrantes en las escuelas. El criterio de selección de las escuelas fue su pertenencia al Área Central de la ciudad de Rosario. Es el espacio más transitado de la ciudad, definido como el lugar que identifica a los rosarinos. Se seleccionaron 3 entre 12, que es la cantidad de escuelas primarias estatales dentro del Área Central. Las mismas son de tradición en la ciudad y se encuentran ubicadas en distintos puntos del área. Las identificamos con un código para preservar su anonimato.

En la siguiente tabla exponemos la cantidad de alumnos nacidos en el extranjero (migrantes) y alumnos argentinos, a modo de poder identificar luego las relaciones entre un grupo y otro. En la E1, el 1,71% de los alumnos es migrante y los lugares de nacimiento son: Perú, Uruguay, Venezuela, Estados Unidos de Norteamérica y Suecia. En la E2, los alumnos migrantes constituyen el 1.71% de la matrícula total; los lugares de nacimiento son Costa Rica, Colombia, Perú, Estados Unidos de Norteamérica y España. En la E3, los alumnos migrantes constituyen el 2.87% del total de la matrícula; los países de nacimiento son España, Italia, Israel, Japón, Estados Unidos de Norteamérica, Brasil, Colombia, Paraguay y Perú. Esto según los datos relevados en 2016 en cada una de las escuelas.

Tabla 1. Cantidad de alumnos según lugar de nacimiento por escuela



Fuente: Elaboración propia a partir de la información relevada en las tres escuelas en 2016.

Así, desde una perspectiva que se basa en una metodología cualitativa, utilizamos técnicas diversas, pero complementarias, como la entrevista en profundidad, la observación etnográfica y el análisis de discurso. En las entrevistas se recabaron datos sobre la cantidad de alumnos por curso, la presencia de niños y niñas migrantes en la escuela, la percepción del docente sobre sus alumnos migrantes, la convivencia entre nativos y migrantes (aceptación, rechazo, etc.), la participación de las familias migrantes en las actividades de la escuela (actos escolares, ferias de platos, asociación cooperadora de padres, etc.). Se indagó sobre el conocimiento de los docentes sobre las pautas familiares, por ejemplo, ocupación laboral de la familia, también si los alumnos migrantes viven en el radio escolar y la necesidad del docente de modificar su clase por tener alumnos migrantes. Paralelamente, para el acceso y el análisis del discurso de las docentes recurrimos, como en otros trabajos previos (Melella, 2015 y 2017), a la perspectiva del análisis crítico del discurso propuesto por Teun van Dijk, que entiende a las estructuras textuales a partir de una forma de interacción entre el texto y el contexto (el uso del discurso en una situación social es un acto social). A partir de esta teoría, construimos los temas centrales que atraviesan el discurso docente respecto de la construcción de la alteridad migrante en las escuelas estudiadas que se desarrolla en el apartado Resultados.

RESULTADOS: DISCURSOS Y REPRESENTACIONES

1. Las trayectorias docentes a partir de las experiencias en escuelas de distintas áreas. Margen vs centro.

Al relatar cuestiones de su propia historia, las docentes destacaron diferencias en sus lugares de trabajo, en especial, la diferencia que implica trabajar en las escuelas ubicadas en el Área Central y en escuelas ubicadas en los márgenes de la ciudad. Las docentes opusieron las escuelas ubicadas *de un lado y del otro*, principalmente por la población que asiste a las mismas, las representaciones sociales referidas a cada área de la ciudad y los migrantes internacionales que habitan en un lado y otro del aglomerado. Así, como afirmó Tenti Fanfani (2007) respecto de los docentes que trabajaron en los sectores populares, percibimos que las docentes entrevistadas tienden a expresar un juicio pesimista y negativo sobre los alumnos y sobre su capacidad e interés para poder aprender, sumado al poco acompañamiento familiar, los problemas de disciplina, las capacidades en el aprendizaje y la motivación para el mismo. Una de las docentes destacó:

“...empecé en escuela de periferia, una escuela con comedor, donde los chicos asistían a almorzar, y también les daban el desayuno, donde había en esa época, hace varios años atrás, había un plan social donde recibían útiles, además había un roperito escolar, y bueno se trabajaba con los chicos que no podían comprar libros, con lo que uno podía llevar. Estuve diez años en esa escuela. Titularizo, me traslado a una escuela como titular más cerca, microcentro, ahí trabajé diez años más o menos, era una escuela que no tenía comedor, ya había cambiado, ya se conversaba de otras cosas en esa escuela, se hacía otro tipo de reuniones, el tema no era el comedor. Entonces, bueno se trabajaba lindo, se hizo un laboratorio, hay una sala de informática grande, una biblioteca muy linda también, muy completa. Y bueno, ahí también estuve más o menos diez años, estaba muy cómoda, trabajaba muy tranquila, el personal docente, tanto como el directivo era muy bueno” (E1. Docente de 7°. Entrevista realizada el 19/11/2014).

En este sentido, el traslado del margen al centro es percibido por el cuerpo docente como una referencia a la *evolución* en la carrera que para ser exitoso debe ser dejado atrás. Desde el comienzo, entonces, las escuelas nacen con características peyorativas y negativas: las docentes comienzan su carrera trabajando en escuelas de los márgenes de la ciudad, en escuelas de condiciones de vida muy malas; con reemplazos para poder sumar antigüedad y después poder pasar a trabajar a escuelas ubicadas en mejores barrios. Desde el Estado la percepción es la contraria y en el Artículo 83 de la Ley 26.206/06 se establece que desde los ámbitos nacionales y jurisdiccionales se “diseñarán estrategias para que los/as docentes con mayor experiencia y calificación se desempeñen en las escuelas que se encuentran en situación más desfavorable”. Esto con el objetivo de mejorar los niveles de aprendizaje y promoción de los y las alumnos y alumnas sin perjuicio de lo que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral. Sin embargo, en la práctica no parece cumplirse porque, además de percibir a las escuelas de los márgenes como un objetivo a ser superado por cuestiones de carrera, los barrios más desfavorables son vivenciados desde la violencia a partir de robos y de una delincuencia que pareciera estar más presentes que en otros lugares. Respecto a este tema, una docente destacó los motivos del cambio de lugar de trabajo.

“(…) después por una cuestión de no viajar, ya de cansancio de viajar todos los días, de tener un conflicto en la calle con todo lo que está pasando, me acerco a mi domicilio y me vengo a esta escuela. Muy linda esta escuela” (E1. Docente de 7°. Entrevista realizada el 19/11/2014)

Las docentes destacaron que cuando tienen la posibilidad de elegir en qué escuela trabajar, priorizan las del Área Central. Entonces, como contracara, el centro es percibido como positivo. La pregunta es ¿cuál es la actitud de las docentes?, ¿cuáles son sus representaciones al encontrarse con alumnos migrantes en el centro? Las educadoras expresaron diferentes experiencias de la práctica docente compartidas con sus alumnos migrantes en relación con el binomio área central - márgenes. Una de las comparaciones entre diferentes escuelas fue identificar la falta de higiene que suelen tener los alumnos que viven en los márgenes de la ciudad con la higiene de su alumno peruano en el Área Central, una docente expresó:

“Eso sí, pero ya te digo, siempre trabajando en escuelas periféricas que tienen una realidad social muy distinta a dónde estás haciendo la entrevista, en la escuela (nombra la escuela), igualmente este año he tenido un nene peruano y su higiene no era cien por ciento apta para compartir un salón pequeño” (E3. Docente de 6°. Entrevista realizada el 16/12/2014).

A las escuelas de los márgenes asisten niños y niñas de asentamientos precarios de bajos recursos. A propósito, otra docente recordó su trabajo en una escuela ubicada en los márgenes de la ciudad, específicamente su experiencia con alumnos paraguayos y los prejuicios respecto a los grupos que viven en esos lugares, destacó que esos alumnos, *“a pesar de vivir en ese barrio cumplían con la escuela y asistían limpios”*, esto es *“porque ellos le dan más importancia a la educación”*. Más adelante, continuó expresando lo siguiente:

“(…) en la escuela de periferia en la (nombra otra escuela), que había algunos chicos que eran de Paraguay, los padres así y todo que eran muy pobres, albañiles o que vivían en la villa, (...) vos siempre los ibas a ver impecables, no les iban a faltar los útiles, limpios” (E2. Docente de 6°. Entrevista realizada el 13/11/2014).

La docente dejó por sentado que en las escuelas de los márgenes es esperable encontrar situaciones en las que los alumnos asistan sucios y no tengan útiles escolares. Sin embargo, en el caso de los paraguayos y por una cuestión propia de su nacionalidad, ellos pueden, por más que vivan en un área de malas condiciones de vida, ser diferentes y semejantes a los alumnos que asisten a las escuelas del Área Central de la ciudad.

En este sentido, como concluimos en una investigación anterior (Segura, 2012) analizamos el discurso docente en escuelas primarias ubicadas en los márgenes de la ciudad de Rosario, uno de los temas más relevantes fue la revalorización por parte de las docentes de los migrantes paraguayos como los buenos alumnos, *“como eran antes los de acá”*, un comportamiento asociado al acompañamiento familiar y *“al peso de la educación para ellos”*, alumnos que se diferenciaban del resto del grupo por atributos positivos. Sin embargo, las expectativas de las docentes para los alumnos migrantes que asisten a escuelas del Área Central no son las mismas que en los márgenes, porque no alcanza con ser buen alumno. Dicho tema será retomado en el análisis más adelante.

2. Migrantes en las escuelas: Dime de dónde vienes y te diré quién eres

Las educadoras se refirieron a sus alumnos según deferentes estereotipos: los nacidos en Estados Unidos de América, Paraguay, Perú y China, es decir, que dividieron a sus estudiantes por lugar de origen. Establecieron diferencias entre unos y otros según sus características, también dieron a conocer sus propios prejuicios respecto a los migrantes internacionales. Los alumnos estadounidenses fueron reconocidos a partir de características positivas según su lugar de nacimiento. Poco importó si eran norteamericanos de primera generación (es decir, hijos de argentinos). Según las entrevistas relevadas, el migrante del primer mundo (el estadounidense) desafía a los docentes, es que *“ellos son más hábiles, se desarrollan más, tienen el dominio de dos lenguas, tienen más habilidades”* (E3. Docente de 5°. Entrevista realizada el 16/12/2014). Desde esas concepciones, haber nacido y vivido en Estados Unidos de América posibilita experiencias muy beneficiosas y el desafío a la autoridad pareciera ser una característica a ensalzar.

Todo cambia cuando las docentes se refieren a un país sudamericano. El argumento fue que los alumnos peruanos provienen de lugares muy empobrecidos, con padres necesitados de formarse y trabajar. Pero con niños y niñas de Estados Unidos de América es diferente y más si han conocido Europa. La justificación fue a partir de la experiencia con una niña, la cual, según las docentes, estaba muy enriquecida por viajar y lo que le podían ofrecer desde la escuela *“era poco”* comparado con todo lo que ella conocía. La docente se preocupaba porque no sabía qué enseñarle, la alumna tenía hasta la mitad de un 2° cursado en Estados Unidos de América, pero en la escuela decidieron que cursara directamente tercer grado. Una vicedirectora relató la experiencia:

“(…) la vimos así muy evolucionada. Era una nena que viajaba, había estado también en Europa. Y, o sea, socialmente, a ella le costaba relacionarse con sus pares. O sea, había mucha diferencia de información. Ella gobernaba mucha información y los chiquitos por ahí, de acá, no” (E1. Vicedirectora. Entrevista realizada el 19/11/2014).

La educadora justificó la decisión de adelantar a la alumna de grado por la cantidad de conocimientos que la niña tenía *“a diferencia del resto de los alumnos que no estaba a la altura”*. Destacamos que, desde el discurso de la vicedirectora, la niña mostraba tener problemas de socialización con sus compañeros; sin embargo, eso no fue considerado al cambiarla de grupo. Sumado a lo anterior, al no saber cómo trabajar con la niña en el aula, permitían que en horario de clase ella permaneciera en la biblioteca. Era una situación que parecía dejar sin estrategias a los docentes y directivos. La representación de la docente evidencia un paradigma euro y etnocentrista muy poderoso a la hora de trasladar su juicio al espacio áulico⁴.

Asimismo, una caracterización positiva de las condiciones de la peruanidad deviene en la negativa sobre la población argentina. Al querer nombrar supuestos rasgos típicos de las familias migrantes, las docentes destacaron que la cultura del migrante peruano prioriza la educación. Un directivo expresó:

“Los peruanos en particular se preocupan mucho por la educación de sus hijos, es algo cultural, una impronta muy fuerte. La gente tiene una gran preocupación por la escolaridad de sus chicos, no les da lo mismo cualquier escuela. Sabemos también que en Perú hay un problema con la escuela pública porque es para el muy pobre, el que tiene un sueldo manda a los chicos a la escuela privada; se empieza a pagar el seguro para la escuela privada desde que nacen, hay una cuestión cultural con la educación muy marcada que no tenemos los argentinos” (E2. Directora. Entrevista realizada el 13/12/2014).

La importancia dada a la educación por parte de las familias se destacó en alumnos provenientes de Perú y China. Esto puede estar relacionado con el acompañamiento de los padres, con la responsabilidad de los alumnos y con el cumplimiento en la escuela. Sin embargo, la docente lo relató desde otro lugar, habló de lo que ocurre en Perú respecto a la educación, cuál es el pensamiento que *ellos tienen* y los motivos por los cuales la educación es tan importante.

En los discursos respecto a los alumnos asiáticos, las docentes destacaron que ellos se esfuerzan mucho, *“como algo cultural de China o de Taiwán”* (E2. Docente de 7°. Entrevista realizada el 13/12/2014); el ser de esa manera no respondería a una característica de la personalidad del alumno, sino al de la población de su lugar de origen, mostrando una concepción que tiende al esencialismo al relacionar directamente mediante una generalización el lugar de origen con la suposición del esfuerzo y rendimiento del alumno en el aula. La maestra continuó contando su experiencia con una alumna asiática:

“Ella, por su personalidad, pero no sé si tiene que ver, (...) yo tengo otros conocidos que también son, no solamente chinos, sino taiwaneses y demás y tienen esa, ese esfuerzo de más que hacen, porque ellos se preocupan mucho por la forma en que en su país se trata la educación porque, bueno, no es lo mismo Taiwán que China, pero eso de tener más nota y ser mejores, o sea, los incentivan a ellos en su vida personal” (E2. Docente de 7°. Entrevista realizada el 13/12/2014).

Los alumnos de Asia parecen tener un estímulo diferente en lo que respecta a su escolaridad que referido a *ser los mejores*. Para una de las docentes, el exitoso rendimiento escolar de la alumna no era sólo por su propia voluntad o el acompañamiento familiar, sino, en palabras de la docente, *“con una forma que tienen de ser, de que el estudio es central para ellos, (...) para estos papás es central el estudio, la escuela es primordial, o sea, están para que el chico vaya a la escuela”* (E2. Docente de 6°. Entrevista realizada el 13/12/2014).

La docente enfatizó que es algo primordial el estudio *“para ellos”*, en este caso, *“los chinos”*. Es interesante también destacar el lugar que ocupan los padres en la vida de estos niños y niñas, según las docentes *“es para que los chicos asistan a la escuela”*, lo que encasilla un accionar como algo propio de una determinada cultura.

La docente de 7° de la E2 reflexionó respecto a su alumna china y a los compañeros de sus hijos nacidos en Corea, China o Taiwán. Destacó que son distintos, se esfuerzan más y no suelen hacer las mismas actividades que los niños y niñas de 6° y 7°; pero que, en el caso de la alumna china, se sorprendió de que los padres la dejaran participar en salidas y viajes con el resto de sus compañeros. La alumna sobre los cuales son los relatos, ingresó a la escuela sin saber el castellano ni las normas de convivencia de la escuela en la Argentina. Según las docentes hubo que enseñarle todo, desde cómo comportarse en un recreo hasta el idioma nacional. Situación que estresó a la maestra, que colocó en el mismo nivel la presencia de una alumna china con la de tener en su clase a un alumno hipoacúsico: la atención que ambos alumnos necesitaban y la demanda que le generaba *“fue demasiado”*, según su relato. La docente expresó:

“A mí, por ejemplo, en el caso de la nena que vino de China, ella vino sin saber el castellano y al mismo tiempo un nene con síndrome de, un nene hipoacúsico. A mí me generó mucho estrés, (...) Imagínate, una nena que no sabe el idioma y quiere ir al baño. O te toca el timbre del recreo y no sabe que tienen que salir al patio. O que tiene que comer la merienda acá. Es totalmente distinto. A mí me generó mucho estrés al principio” (E2. Docente de 6°. Entrevista realizada el 13/11/2014).

En el caso de la niña estadounidense de la E1, la docente fue la que no supo qué hacer con la alumna. En la experiencia en la E2, según los discursos de las docentes, era la alumna china la que no sabía lo que tenía que hacer, ella debía adaptarse a las normas escolares.

Respecto al modo de hablar de los alumnos que migraron de distintos países de América Latina los argumentos fueron varios: al tener otro modismo sienten que se les falta el respeto; si bien se comparte el idioma, parece ser problemático el modo de hablarlo. Una vicedirectora relató cuestiones referidas a dos alumnos peruanos, destacó que la mamá era argentina y el papá peruano, los niños asistían a la escuela en el turno tarde. Los definió como alumnos muy capaces, sin embargo, según su discurso,

“(...) tienen la tonada, viste como los que, los dibujitos animados, (...) y ellos tienen ese modismo, para hablar. Entonces los chicos, primero se le reían, y después se fueron dando cuenta que estos chicos eran muy capaces, porque aparte hacen música, hacen deporte” (E1. Vicedirectora. Entrevista realizada el 19/11/2014).

Del relato anterior analizamos dos cuestiones, por un lado, la asociación burlona y en alguna medida despectiva respecto al modo de expresarse de determinados alumnos por su lugar de nacimiento que refuerza condiciones euro y etnocéntricas que, de alguna manera, persisten en la construcción de la ciudad como *heredera de Europa*. La dificultad al no entender el modo de hablar de los niños es por un problema que tiene el otro, en este caso los alumnos peruanos. Con esta carga valorativa se acrecienta la distancia social y simbólica (Margulis, 1999). Con todo ello se construye el *estereotipo del modo de hablar de los peruanos*. La docente también destacó que los alumnos peruanos eran discriminados por sus compañeros, pero cuando supieron que realizaban deportes y estudiaban música y probaron ser capaces, ya no se reían tanto de ellos. De este relato se desprende la necesidad de *pertenecer*, los migrantes de Perú tienen que demostrar quiénes son y qué hacen para poder ser respetados y no estereotipados por su modo de hablar. Lo que exponen una interculturalidad que se queda en lo relacional y a que sólo se explicita el mero intercambio *entre* culturas.

CONCLUSIONES

Las docentes destacaron que a las escuelas del centro van los migrantes de países europeos, chinos, estadounidenses o peruanos y a las escuelas de los márgenes asisten en su mayoría los migrantes de países limítrofes, como los paraguayos y de migraciones internas. El imaginario europeísta puede cobrar mayor fuerza en las escuelas del Área Central, los migrantes deben esforzarse para pertenecer mucho más que en los márgenes, porque allí pueden destacarse, como los paraguayos por su buena higiene personal o por el interés en la educación de las familias peruanas, como fue descrito en los discursos docentes. En las escuelas del centro, los alumnos en condición migratoria tienen distintos atributos según su lugar de origen adjudicado por las docentes. Estos atributos simbólicos le sirven a la hora de posicionarse como semejantes, inferiores o superiores en el aula. Desde estas concepciones el problema de la discriminación/inclusión *está en ellos*.

En las tres escuelas las docentes opinaron, reflexionaron y relataron situaciones puntuales con alumnos migrantes. El análisis de los discursos nos permitió dar cuenta de las representaciones sobre la otredad que, desde la contraposición entre márgenes y centro y desde la sobredimensión

del origen, es abordada como una marca negativa que acrecienta la distancia entre *ellos* y *nosotros*. Si bien se rescata la labor que muchos docentes realizan en sus aulas, resta mucho por hacer, discutir, replantear, analizar y, con todo ello, mejorar las prácticas docentes. Las representaciones cargadas de racismo, prejuicio, superioridad de raza, discriminación, continúan presentes, se acrecientan en el Área Central y tienen que ver, como lo hemos señalado, con discursos y representaciones arraigadas en la misma concepción de la ciudad como europea y blanca. La interculturalidad crítica es un desafío que parece un tanto lejano en tanto y en cuanto como sociedad no se respeten y valoren las diferencias. Advertimos que las diferencias entre *ellos* y *nosotros* más recurrentes en los discursos de los docentes fueron la lengua y el aspecto físico (en especial que se perciben a través de condiciones culturales la marca que las docentes hacían respecto de las condiciones de higiene, por ejemplo) que sustentan ciertas percepciones de diversidad asociada a la desigualdad.

Queda aún el desafío y compromiso de comprender la interculturalidad desde el reconocimiento de la diversidad como un atributo positivo de la sociedad más allá de la exclusividad de los programas y la normativa. Esto implicaría un trabajo desde las prácticas mismas. Desde la educación pueden introducirse temas de diferentes grupos de migrantes en el currículum, en un intento por desarticular el peso europeísta en las construcciones del saber. Un tema en constante tensión que deber ser abordado en un cambio de paradigma que celebre las diferencias desde la interculturalidad y la desnaturalización de las representaciones racistas que son en lo profundo temas de relaciones de poder. Practicar el respeto a lo diverso y la revalorización de otras formas de ser y sentir en la escuela abre a una sociedad más igualitaria en el aspecto de aceptación de las diferencias y la no discriminación.

NOTAS

1. El tema abordado en este artículo forma parte de una investigación correspondiente a la tesis de maestría “Educación primaria, migraciones e interculturalidad. Análisis de prácticas docentes en el Área Central de la ciudad de Rosario” realizada por la Mg. María Laura Segura, dirigida por la Dra. Brenda Matossian y la Dra. Cecilia Melella, correspondiente a la Maestría en Estudios Culturales (CEI-UNR).
2. La triada *migración-educación-inclusión* desde las políticas estatales parte del bilingüismo. La migración ligada a procesos internos y no como un asunto de la urbanidad, los pueblos originarios y la creación de escuelas específicas para la modalidad dan cuenta de la falta de políticas interculturales. Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley de Migraciones 25.871.
3. El guion de las entrevistas se encuentra en el Anexo.
4. El eurocentrismo es la perspectiva cognitiva del conjunto de los educados bajo la hegemonía de los dominantes del capitalismo mundial. Tal como expresa Quijano (2011, p. 2), “se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno y que naturaliza la experiencia de las gentes en ese patrón de poder”. No es susceptible de ser cuestionado porque se lo hace percibir como natural. El concepto de colonialidad del saber deriva del de colonialidad del poder propuesto por el sociólogo peruano Aníbal Quijano. La colonialidad del saber alude a la dimensión epistémica de la colonialidad del poder; “es constituida por un patrón de clasificación y jerarquización global de los conocimientos, donde unos aparecen como la encarnación misma del conocimiento

verdadero y que es más adecuado, mientras otros conocimientos son expropiados, inferiorizados y silenciados” (Restrepo, 2011, p. 20). Los conocimientos que los docentes tienen de los alumnos migrantes son revalorizados o silenciados según las representaciones que la sociedad construye de cada uno a partir de su lugar (país) de procedencia y de su cultura, que muchas veces están asociadas a estereotipos discriminatorios. En la transculturación ocurren los procesos de desculturación y neoculturación (Ortíz, 1983) y se ponen en evidencia en aquello que la escuela acepta y desestima de cada migrante.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Cohen, N. (2015). Entrevista. En S. Novick (Coord.) *Seminario Permanente de Migraciones: 20 años* (pp. 26-33). Buenos Aires, Argentina: Catálogos.
- Davini, M. C. (1995). *La Formación Docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *De Sarmiento a Los Simpsons*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Dussel, I. y Southwell (2010). La docencia y la responsabilidad política y pedagógica. *El monitor de la educación*. n°25 5ta. Época, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 26-30.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk (Comp.) *El discurso como interacción social* (367-404). Barcelona, España: Gedisa.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Colombia, Colombia: Envió editores.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3 (5), 32-63.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1999). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Melella, C. (2015). La construcción discursiva de la prensa hegemónica y prensa migrante sobre la asunción presidencial de Evo Morales (2006). *Revista Estado y Políticas Públicas*, N° 5, 119-137.
- Melella, C. (2017). Prensa digital, espacio público y migraciones. Crónicas del chivo expiatorio, *Revista Interin, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens, Universidade Tuiuti do Paraná*, 22 (1), 149-167.
- Neufeld, M. R. (2005) ¿Persistencia o retorno del racismo? consideraciones desde la antropología de la educación. En Llomovatte, S. y Kaplan, K. (coords.). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (51-60). Buenos Aires, Argentina: Noveduc,
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales* vol. 4, n° 7, Chile: Universidad de Valparaíso, 49-60.
- Ortíz, F. (1983). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana, Cuba: Ed. de Ciencias Sociales.

- Pérez de Lara, N. (2011). Diferencias particulares. La construcción de la identidad desde la perspectiva de la diferencia sexual. En: *Curso Pedagogía de las Diferencias*, Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: perspectivas latinoamericanas* (216-246). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Quijano, A. (2011). Colonialidad del poder y clasificación social. *Revista Semestral del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara* 3(5). Recuperado de http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/pdf/Colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificaci%C3%B3n%20social_5.pdf
- Redondo, P. (2004). *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Restrepo, E. (2011). Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias, limitaciones. *Revista de investigaciones UNAD Colombia*. Vol. 10. n° 1. Enero-junio, 9-21.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (coords.) *Para observar la escuela, caminos y nociones* del Informe final del Proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social". México, México: DIE, 2-32.
- Rockwell, E. (1997). *La escuela cotidiana*. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En López, O. (Ed.) *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (pp. 28-38). Barcelona, España: Ediciones Pomares.
- Sagastizábal, M. (2006) *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Segura, M. L. (2012). *Inclusión cultural de niños migrantes y descendientes en escuelas primarias de la ciudad de Rosario* (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina: (Inédito).
- Siguan, M. (1998) *La escuela y los inmigrantes*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación Sociológica*, 28(99), 335-353.
- Walsh, C. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Tukari* Septiembre-octubre 6-7.

Normativas

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf.

Ley de Migraciones N° 25.871. Recuperado de <http://www.gema.com.ar/ley25871.html>.

Páginas web:

Resultados Censo de población 2010. Recuperado de <http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos.asp>.

Anexo

Guion de las Entrevistas a Directivos:

- 1- ¿Cuántos años hace que usted es docente? ¿Puede comentarme algunos detalles significativos de su trayectoria? (por ejemplo, si trabajó en sectores distintos [público, privado o de gestión social] u otras cuestiones que la / el docente considere significativo comentar) ¿Cuánto tiempo hace que es docente en esta escuela?
- 2- ¿Cuántos años hace que es directora de esta escuela?
- 3- ¿Qué cantidad de alumnos conforman los cursos y cuántas divisiones hay por cursos? ¿En los dos turnos es igual?
- 4- ¿Asisten alumnos extranjeros o que sean de otras provincias? En caso afirmativo, ¿durante el transcurso de este año o en años anteriores?
- 5- ¿Recuerda los lugares de procedencia de esos alumnos?
- 6- ¿Cree que en algún momento fueron víctimas de discriminación por parte de sus compañeros o por parte de adultos del establecimiento escolar? ¿Podría narrar ese momento?
- 7- ¿Existen situaciones de conflicto en el aula o en los recreos por ser unos nativos y otros migrantes? ¿Cuáles? ¿Cómo se resuelven? (indagar en la postura institucional) ¿Con qué frecuencia ocurren?
- 8- ¿Conoce a las familias de estos alumnos? (Describir el grupo familiar si lo conoce)
- 9- ¿Las familias acompañan a sus hijos en el desempeño escolar? ¿Puede comentar de qué maneras?
- 10- ¿Las familias de los alumnos migrantes participan en las actividades escolares? (asistencia a reuniones de padres, cooperadora, actos escolares, otras) ¿Puede comentar de qué maneras? ¿Advierte usted algunas formas específicas en que la participación de las familias se diferencia, según sean las familias inmigrantes / migrantes o no?
- 11- ¿Viven en el radio de la escuela? En el caso de ser negativo, ¿Por qué considera que asisten a esta escuela?
- 12- ¿Qué opina usted como ciudadana de la presencia de inmigrantes en la ciudad de Rosario?

Guion de las Entrevistas a Docentes:

- 1- ¿Cuántos años hace que es docente? ¿Puede comentarme algunos detalles significativos de su trayectoria? (por ejemplo, si trabajó en sectores distintos [estatal, privado] u otras cuestiones que la / el docente considere significativo comentar) ¿Cuánto tiempo hace que es docente en esta escuela? ¿De qué curso es docente? ¿Qué materias dicta?
- 2- ¿Ha tenido o tiene alumnos inmigrantes de otros países o provincias? En caso afirmativo, ¿durante el transcurso de este año o en años anteriores?
- 3- ¿Recuerda los lugares de procedencia de esos alumnos?
- 4- ¿Tienen DNI? ¿Cuál es su documentación?
- 5- ¿Puede comentarme cómo le resultó la relación con estos niños/s y sus familias?
- 6- ¿Viaja con sus familias a su lugar de origen? ¿Con qué frecuencia? ¿Sabe los motivos?
- 7- ¿Notó diferencias en el modo de adquirir los conocimientos por parte de estos alumnos? ¿Puede comentarme cuáles?
- 8- ¿Cómo ha sido o es el rendimiento escolar de estos niños/as?
- 9- ¿Cree que en algún momento fueron víctimas de discriminación por parte de sus compañeros o por parte de adultos del establecimiento escolar? ¿Podría narrar ese momento?

- 10- ¿Se ha visto en la necesidad de modificar la dinámica de sus clases por tener alumnos extranjeros? ¿A partir de qué situación?
- 11- ¿Existen situaciones de conflicto en el aula o en los recreos por ser unos nativos y otros migrantes? ¿Cuáles? ¿Cómo se resuelven? (indagar en la postura institucional) ¿Con qué frecuencia ocurren?
- 12- ¿Hay alumnos migrantes que sean parientes entre sí? ¿Se generan conflictos por esto? (Ej. Situaciones en los recreos).
- 13- ¿Conoce a las familias de estos alumnos? (Describir el grupo familiar si lo conoce)
- 14- ¿Las familias acompañan a sus hijos en el desempeño escolar? ¿Puede comentar de qué maneras?
- 15- ¿Las familias de los alumnos migrantes participan en las actividades escolares? (asistencia a reuniones de padres, cooperadora, actos escolares, otras) ¿Puede comentar de qué maneras? ¿Advierte usted algunas formas específicas en que la participación de las familias se diferencia, según sean las familias inmigrantes / migrantes o no?
- 16- ¿Viven en el radio de la escuela? En el caso de ser negativo, ¿Por qué considera que asisten a esta escuela?
- 17- ¿Qué opina usted como ciudadana de la presencia de inmigrantes en la ciudad de Rosario?
- 18- ¿En qué medida considera que los docentes necesitan capacitación para abordar estas temáticas?