

**VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores**  
**Instituto de Investigaciones Gino Germani**  
**Universidad de Buenos Aires**  
**4, 5 y 6 de Noviembre de 2015**

**Romina B. Fuentes**

Becaria de investigación graduada FACE- UNCo // Especialización y Maestría en Estudios Sociales y Culturales, Facultad de Ciencias Humanas, UNLaPam

[rominabfuentes@gmail.com](mailto:rominabfuentes@gmail.com)

**Alarcón, Ana María**

Investigadora FACE- UNCo // Especialización y Maestría en Estudios Sociales y Culturales, Facultad de Ciencias Humanas, UNLaPam

[anama722@gmail.com](mailto:anama722@gmail.com)

Eje 1. Migraciones e Identidades-Alteridades.

*“Una se adaptó tanto que llegó a ser abanderada”: los dichos acerca de los estudiantes migrantes latinoamericanos en una Escuela Media de la capital neuquina.*

Palabras clave: Educación; inclusión; alteridad; migrante.

El presente trabajo se denomina *“Procesos de inclusión/ exclusión de alumnos migrantes latinoamericanos. Una mirada del Nivel Medio a través de los proyectos escolares”* y se enmarca dentro del Proyecto en curso *“Escuela Secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde los proyectos escolares en la provincia de Neuquén”* dirigido por la Dra. Adriana Hernández, Face-UNCo.

En este trabajo nos interesa dar cuenta de los dichos en relación a los estudiantes migrantes latinoamericanos en la voz de distintos actores escolares como por ejemplo, el equipo directivo, la asesora pedagógica, la docente de ESI (Educación Sexual Integral), la

Tutora y la profesora de Informática. En relación a los dichos y los sentidos acerca de estos estudiantes, nos interesa presentar por un lado, cómo son caracterizados, descriptos, denominados y, por otro, también en el orden de lo discursivo, los dichos de estos actores en relación al “éxito” o fracaso escolar de los estudiantes migrantes.

### **Contexto:**

La capital neuquina, así como toda la región del Alto Valle de Río Negro y Neuquén, ha recibido distintas corrientes migratorias a lo largo de los años, tanto de origen europeo como de migrantes de los países limítrofes. De estos últimos, existe un gran número en la zona de hijos y nietos de migrantes chilenos que han llegado a la región por distintos motivos: exiliados políticos, por ejemplo, escapando de la dictadura pinochetista, así como los que llegaron a la zona buscando trabajo. Estos migrantes se insertaron en su gran mayoría en la construcción, el trabajo en la cosecha, el empaque de frutas, entre otras actividades en las que se requería mano de obra debido al crecimiento y expansión de las ciudades valletanas.

En la última década, si bien la migración chilena llega al Alto Valle, esta se registra en menor medida y los motivos suelen ser otros a los de otrora: la oferta educativa pública atrae a jóvenes estudiantes chilenos que, por lo general, tienen familia en la zona quienes se encargan de recibirlos y acompañarlos en este proceso.

Por otro lado, se advierte un alto porcentaje de migrantes de países limítrofes, como es el caso de bolivianos, paraguayos, pero también de otros países latinoamericanos: peruanos, dominicanos, colombianos, como así también del continente africano.

### **La escuela entre el mandato homogeneizador y las nuevas interpelaciones**

La escuela como institución moderna se fundó de la mano de un Estado-Nación en proceso de consolidación y en un contexto social en el que primaba la diversidad cultural, étnica, política y lingüística. Coincidimos con Pineau (2001) quien señala que la escuela moderna nació como una “*máquina de educar*”, es decir, una tecnología replicable y masiva con el propósito de aculturar a grandes capas de la población. En este contexto, la noción de “igualdad” fue entendida como sinónimo de homogeneización necesaria

para el ordenamiento escolar y social buscado. Este principio que constituyó uno de los pilares de la escuela moderna, se ve hoy minado por las demandas de visibilización de diversos grupos sociales, entre ellos, los que reclaman derechos a partir de una pertenencia étnica.

En las últimas décadas, distintos aportes teóricos han comenzado a revisar la compleja configuración y entrecruzamiento entre las desigualdades, lo cual mantiene abierta la discusión en torno a las diferencias y la posibilidad de producir un ‘orden igualitario’. Es en la misma definición y visibilidad de estos elementos, en las situaciones reales y concretas donde aparece la lucha por los sentidos, que se traduce en situaciones particulares para sujetos y grupos.

### **Marco normativo:**

La Ley de Migraciones (25.871), reglamentada por decreto 616/2010, establece que la situación irregular de un inmigrante no es razón para privarlo de salud o educación y facilita la incorporación de los extranjeros a la vida social y productiva<sup>1</sup>.

Por otro lado, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) -plasmada en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 del 2006 (LEN)- plantea el derecho a una educación bilingüe e intercultural destinada al alumnado de los pueblos originarios y promueve el respeto por su lengua y su cultura. Asimismo, la EIB, promueve “un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.” (Capítulo. XI, artículo.52), incluyendo, de esta forma, también a los alumnos/as migrantes.

El marco legal que apunta al tratamiento de la diversidad socio-cultural, en el aspecto general como en lo específicamente educativo, en referencia al eje Migración-Educación, ha avanzado en la promoción de un enfoque intercultural.

---

<sup>1</sup> El ART. 7° de dicha ley, establece: “En ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario. Las autoridades de los establecimientos educativos deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria”.

Por otra parte, La LEN (Ley de Educación Nacional 26206/06) establece que la educación es un derecho social y por otro lado, reglamenta la educación secundaria como obligatoria, esto provoca que nos encontremos en un momento histórico en que el formato del nivel medio está siendo revisado en pos de garantizar su universalización, por lo que resulta central focalizar la mirada en aquellas concepciones que tienen efectos sobre el modo en que se visibilizan, atienden, incluyen a ciertos sujetos promoviendo diferentes formas de transitar la escolaridad secundaria.

La matriz constitutiva de la escuela media argentina ha sido caracterizada como un modelo de *selección por exclusión* (Tiramonti y Ziegler: 2008; Ziegler:2011) que tuvo amplia vigencia desde fines del siglo XIX y encontró su consolidación durante el siglo XX. Sin embargo, el mandato de inclusión y masificación plantea un desplazamiento de estos principios que fueron estructurales para la escuela secundaria (Ziegler: 2011) lo que hace que ésta se sienta interpelada al encontrarse con nuevos actores sociales en la escena, actores que por primera vez llegan al nivel, tal puede ser el caso de los estudiantes migrantes latinoamericanos en escuelas medias de Neuquén. La “diversidad cultural” estalló en las aulas y ¿ahora qué hacemos con ella frente al mandato de la inclusión? Lo que genera tensiones, prácticas contradictorias en las instituciones y en las subjetividades de los docentes y despierta xenofobia y nostalgia por el mandato “civilizador” propio de un nacionalismo chauvinista.

Por lo tanto, entendemos favorable conocer cuáles son los usos de la diversidad sociocultural, y sobre qué representaciones de la alteridad se construyen y reconstruyen las prácticas escolares para problematizar y diseñar algunas líneas de acción transformadora que interpelen el tratamiento de la otredad, en este caso la alteridad migrante latinoamericana en las aulas de una escuela media neuquina.

En relación con la metodología con la que se está llevando a cabo la investigación, ésta se enmarca dentro del paradigma de la investigación cualitativa. Un supuesto central que sostiene la construcción de las estrategias de recolección y análisis de datos –tanto en el caso del proyecto marco como en la presente propuesta- implica considerar, por un lado, que los sujetos que actúan en un determinado escenario, construyen un sentido para esa acción y para la de otros/as sujetos. Esos sentidos producen efectos sobre las prácticas

concretas y, por lo tanto, inciden en el modo de pensar los procesos de inclusión y exclusión.

Tanto la recolección de datos como el análisis se realizan a través de metodología cualitativa. Desde aquí, entendemos que la recolección de los datos y el análisis no son compartimentos estancos en la investigación sino procesos que, si bien tienen su especificidad, se superponen y mantienen un vínculo de influencia mutua en pos de generar categorías nuevas.

En este sentido el trabajo de campo se realiza en diferentes momentos que permiten complejizar la mirada sobre los proyectos -objeto de análisis- y reconstruir las categorías teóricas desde las cuales se abordan los mismos.

En cuanto a las estrategias de recolección de datos hemos llevado adelante entrevistas a distintos actores escolares involucrados en una primera entrada al campo y se prevé la realización de entrevistas en profundidad a directivos, estudiantes y a los docentes que se consideran, formal o informalmente, ‘referentes’ de los proyectos que se vinculen de algún modo con el tema de análisis. Del mismo modo, se realizarán observaciones de algunas de las instancias en las que se concretan los proyectos: encuentros, charlas, jornadas, talleres, entre otros. Además, se recogerá documentación que se vincule directamente al proyecto: si existiera documento en el que se sistematiza el mismo, materiales elaborados por la institución, entre otros.

### **Algunas categorías teóricas**

A partir de preguntarnos qué genera la alteridad representada por la migración latinoamericana en la escuela en la que se está trabajando y la forma en que ésta es abordada, nos preocupan los prejuicios y estereotipos incrustados en los discursos y en las formas de interacción entre algunos actores escolares y los estudiantes migrantes latinoamericanos. Una primera hipótesis que tenemos es que el enlazamiento de estos discursos, interacciones, representaciones y expectativas acerca de los “extranjeros” incide en su desenvolvimiento escolar, traduciéndose en fracasos y/o éxitos.

En relación con la categoría de *inclusión*, Cocco y Juárez (2013) sostienen que es innegable su relación con las tradiciones investigativas que analizan el trabajo docente en contextos de pobreza, condiciones adversas y “diversidad” (Sinisi: 2010), estudios, que - en gran parte- han identificado diferentes formas y mecanismos de la “exclusión” escolar. Frente a estos discursos de denuncia, en los últimos años se centra más la mirada en las posibilidades y o límites de la inclusión educativa, asignando a los docentes un papel central para “superar la exclusión”.

Sinisi (2010), por su parte, sostiene que estaríamos ante un cambio de paradigma: el de integración estaría siendo reemplazado por el de inclusión escolar. Sin embargo, aclara que un cambio de retórica no conduciría necesariamente a una modificación de las prácticas, las creencias y los valores. El concepto de inclusión aparece como categoría estrella de los documentos de los organismos internacionales. La investigadora señala que dicho concepto se instala en el escenario político educativo argentino con intensidad desde el año 2004; ya sea en los fundamentos político pedagógicos como en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), o en los diferentes programas desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional (Conectar Igualdad, de Inclusión Nacional Todos a estudiar”, etc.)

En este sentido, podríamos señalar que las políticas de inclusión se enmarcan en una fuerte retórica que apela a las propiedades que se le asignan a la categoría inclusión desde el discurso hegemónico. La inclusión, entonces, sería un proceso, que elimina barreras, que permite la presencia de todos los estudiantes, sobre todo los más marginados y posibilita la participación.

En esta propuesta también nos interesa poner el lente en la categoría *estereotipo* tal como la entiende Sinisi (1999) y cómo estas representaciones estereotipadas se enlazan con prejuicios y han sido y son transmitidas no sólo a partir de materiales y discursos escolares, sino también por otros medios de socialización actuales como el periodístico y publicitario en un momento en que la escuela por mucho tiempo atacada y culpada de ser la única transmisora de estos discursos y única agente de socialización ha sido desplazada de su principal función en las últimas décadas.

En relación a la categoría *estereotipo*, Sinisi (1999) señala que el estereotipo se construye a partir del conjunto de rasgos que pueden caracterizar a un grupo en su aspecto físico, mental y en su comportamiento. La construcción de estereotipos culturales racializados es acompañada de una percepción sobredimensionada de la realidad, es así que se generaliza a partir de 3 ó 4 casos la cultura de los bolivianos. Estos estereotipos que se construyen desde el sentido común, darían cuenta de representaciones de la alteridad uniformes, simplificadoras y generalizables a todos los integrantes de una comunidad.

Por otro lado, interesa la categoría *jerarquías de excelencia* (Perrenoud: 1990) que fabrica la escuela y al interior de sus disciplinas y en función de las que se deciden el fracaso o “éxitos” escolares y sus consecuencias. El autor señala que el análisis de las jerarquías de excelencia formales o informales a partir de las que se realizan ciertas prácticas evaluativas (o se emiten ciertos juicios de valor) dentro de la institución escolar, consiste, por un lado, en poner en evidencia la construcción de una representación de las desigualdades, y por otro, en describir y explicar la parte de arbitrariedad que caracteriza esa construcción. Según los planteos del autor, es importante analizar los mecanismos que transforman las diferencias culturales en desigualdades escolares. Al respecto señala que estas diferencias culturales son desigualdades reales en lo que respecta al saber y al saber hacer que se valoran en la escuela, pero no tendrían la misma importancia simbólica ni las mismas consecuencias prácticas- por ejemplo, fracaso escolar, repetición, deserción- si la evaluación escolar no las tradujera en jerarquías explícitas.

En el mismo sentido, Rebolledo (2006) señala la existencia de *juicios de excelencia* que construye la escuela y su íntima relación con los valores dominantes. El autor señala que un rasgo característico del sistema escolar es que contiene pocos componentes comunes y un número relativamente elevado de componentes diversos. Las diferencias dentro del sistema escolar estarán marcadas por los rasgos físicos y psicológicos de la población escolar, por los estilos cognitivos y por sus condiciones económicas, pero sobre todo por la lengua o las lenguas que hablan los estudiantes y por la cultura que practican, por los hábitos de trabajo, las reglas de convivencia y los hábitos higiénicos, el estatus residencial y el carácter de la migración comunitaria.

Estas diferencias tienen una clara expresión en el ámbito escolar y pueden ser aprovechadas de manera productiva en la enseñanza, de un modo distinto a los enfoques tradicionales homogeneizadores, otorgando un papel de mayor relevancia al aprendizaje de los alumnos. En la escuela los *juicios de excelencia* y la asimilación de los valores dominantes son algunas de las tendencias que adopta el sistema educativo y llegan a convertir las diferencias existentes en desigualdades latentes. De tal suerte que la desigualdad se genera ahí donde las alteridades pasan por el matiz de la norma escolar y se convierten en desventajas, se transforman en deficiencias académicas notorias.

Para Rebolledo (2006), aceptar la diferencia en la escuela significa ejercer el principio fundamental de coexistencia de los componentes de la diversidad, pero también supone anteponer las diferencias a las desigualdades.

Algunas perspectivas de uso de la diversidad en la educación (Ogbu, 2003 citado por Rebolledo: 2006) suelen basarse en la diferencia, definida como déficit y crisis, y no en los elementos que la diversidad ofrece: riqueza, intercambio e intercomunicación.

### **Breve descripción de la escuela**

Este trabajo, como hemos mencionado, se enmarca en un proyecto mayor que como universo de estudio ha seleccionado tres instituciones de nivel medio. Para esta propuesta, el trabajo de campo se ha centrado en un primer momento en la escuela que dentro del equipo denominamos “C”. La escuela “C” es una escuela de nivel común medio, pública de gestión estatal. Inicia sus actividades en el año 1993, compartiendo edificio con una escuela primaria. Al disponer de las instalaciones y aulas exclusivamente en el turno tarde, se crearon cuatro primeros años. Aproximadamente asistían 130 estudiantes. Tenían a disposición un colectivo financiado por el Consejo Provincial de Educación para que los/as estudiantes se trasladaran desde un punto de encuentro común hacia la institución. Mayoritariamente se trataba de alumnos/as provenientes de familias de bajos recursos económicos. Luego se trasladaron al galpón de la capilla de un barrio cercano. El espacio se adaptó mediante la división de paneles, tratando de acondicionar un lugar creado para otra finalidad. Cada inicio del ciclo lectivo se creaba un año nuevo, hasta alcanzar los cinco de la estructura planificada para las escuelas secundarias de



educación común. Ahí funcionaron desde el año 1994 hasta principios del año 1998 cuando finalizó la construcción del edificio propio<sup>2</sup>.

Actualmente el establecimiento está ubicado en el sector oeste-alto de la ciudad. Atiende una población variable de 650 estudiantes, principalmente de sectores populares. Asisten alumnos/as de barrios cercanos, conformados por asentamientos irregulares que carecen de servicios básicos. Según datos suministrados por el Censo 2010, el barrio cuenta con aproximadamente 12.000 habitantes, pero la comisión vecinal extraoficialmente informa que dicho número a la fecha ha aumentado a 40.000 habitantes. Con sus 39 años de existencia, el sector no tiene gas, cloacas y varias familias no cuentan con la mensura de terrenos y/ o lotes. Carece de destacamento policial y de bomberos y la mitad de los/as vecinos/as “están enganchados” al alumbrado público. Exceptuando las arterias principales de acceso al barrio, varias calles no cuentan con asfalto y cordones cuneta. De hecho, muchas calles internas del barrio se han delimitado a medida que se ubicaban nuevas viviendas, esto provocó una configuración espacial donde muchos pasajes no tienen salidas. En síntesis, se caracteriza por constituir uno de los barrios de la ciudad que crecieron sin ningún tipo de planificación y se han ido urbanizando de forma creciente. El número de “tomas” establecidas en espacios no aptos para habitar, refleja las consecuencias de la exclusión social que trajo consigo la no ejecución de políticas urbanísticas. Muchos/as vecinos/as describen el lugar como una zona insegura, con alumbrado público tenue y escasas de personal de vigilancia. También los diarios regionales exponen titulares que destacan aspectos negativos de la población y el contexto barrial, reflejando situaciones de delincuencia, ajustes de cuenta, tráfico de droga, persecuciones, delitos, robos, entre otros.

La institución descansa contigua a la zona de bardas<sup>3</sup>, forjando sus bases/emplazada al pie de la meseta, compuesta especialmente por arcilla. Limita hacia la derecha con un cementerio público, caracterizado por su precaria parquización y la ausencia de un paredón que cierre el acceso por el sector noroeste. Tiene cerca de cuatro hectáreas, pocos árboles y está algo desprolijo en relación a su limpieza, cuidado y fachada general.

---

<sup>2</sup> Datos aportados por la Vicedirectora de la institución.

<sup>3</sup> Las bardas son características de la geografía de la ciudad de Neuquén. Se trata de restos de una meseta, que no se han pulido agresivamente por ningún tipo de acción natural debido a la dureza de la materia.

Desde el segundo piso del interior de la institución, específicamente desde las aulas y las escaleras, la vista se dirige en dirección al interior del cementerio. Hacia la izquierda encontramos una escuela primaria pública de gestión estatal, escuela derivante principal por la proximidad, cuyo orden de prioridad para inscribir a los/las egresados/as es determinante para conformar la matrícula de ingresante a los 1° años.

La escuela está organizada en tres turnos. Cabe resaltar que si bien funciona un turno vespertino, el trabajo de campo se realizó en el turno diurno, cuya matrícula equivale al 54,6 % del total mencionado. En el turno vespertino la orientación es Perito Mercantil con orientación en Administración de Empresas. Absorbe mucha población joven (entre 16 y 21 años) que abandonan el turno diurno por diversas razones. En el turno tarde asisten estudiantes que cursan el ciclo básico (1° y 2° año según el plan de estudio provincial N° 008), mientras al turno mañana concurren quienes cursan de 3° a 5° año. A partir de 4° año se ofrecen dos ciclos orientados:

- Ciencias Naturales y Exactas (plan provincial N° 198) y
- Humanidades y Ciencias Sociales (plan provincial N° 199).

La escuela lleva a cabo diferentes proyectos, algunos de iniciación propia, entre los cuales podemos mencionar el taller de adolescencia y sexualidad, destinado a los grupos que cursan segundo año y la utilización de un organizador escolar para el seguimiento de los/las estudiantes. Otros espacios son financiados a través de planes nacionales de gestión de recursos, como es el caso de las tutorías para acompañar el ingreso al nivel.

### **Los discursos acerca de los estudiantes que constituyen la alteridad migrante latinoamericana**

Al entrevistar a distintos actores institucionales acerca de la presencia de alumnos migrantes en la escuela, uno de los entrevistados señala *“Está mezcladita la cosa, es muy heterogéneo (...)”* *O sea de Bolivia, o sea de Chile. De Bolivia cada año se va incrementando. La mayoría de los que tenemos son nacidos en Bolivia, los reconocemos por el número de documento”*. (Entrevista Equipo Directivo).

Una de las entrevistadas, señala que la escuela es receptora de estos estudiantes por su baja matrícula, por lo que el Consejo de Educación deriva a estos estudiantes a la

institución: *“No sé en números. Pero nosotros chicos bolivianos tenemos muchos. Hemos tenido peruanos. Ahora tenemos un paraguayo. Sí, sí. Porque al ser una escuela de baja matrícula, es frecuente que el Consejo nos mande chicos que llegan por ejemplo en Julio y no tienen dónde ir, entonces los mandan acá al 48”* (Entrevista Docente ESI)

Otra de las entrevistadas señala que *“la inmigración ha venido de varios lugares. Sobre todo de Bolivia, compartiendo, bueno, con Paraguay y Chile y eso genera una interculturalidad con muchísimas dificultades en muchos sentidos”* (Entrevista Asesora Pedagógica). Posteriormente en la entrevista señalará que la presencia de estos estudiantes, en especial de Paraguay y de Bolivia, acarrea discusiones filosóficas al interior de la escuela pero esto es interesante de ser analizado desde los discursos acerca del rendimiento escolar de estos estudiantes.

Todos los entrevistados señalan que se ha incrementado la población limítrofe de origen boliviano aunque también señalan que han tenido alumnos de otros lugares de América Latina, estudiantes a los que se los caracteriza por el color de piel. Uno de los entrevistados sostiene *“Ahora ya no tenemos tantos chilenos. Tenemos más bolivianos, peruanos. Si, cambio para ese lado la población (...) He tenido 2 ó 3 chicos bien morochitos, o sea negro negro. ¿De dónde eran estos chiquitos? De Centro América (...) Si, me parece que Dominicana que son bien, bien (...) Azules.* (Entrevista Profesor de Informática)

Los estudiantes bolivianos en general son caracterizados como “no problemáticos” pero a la vez se los caracteriza como portadores de una cultura machista y violenta: *“Porque es otra cultura. ¿Viste? Es una cultura basada en el trabajo y, bueno. muy machista.”* (Entrevista Docente ESI). Otra de las entrevistadas, en el mismo sentido señala que *“La violencia, el machismo que traen distintas poblaciones de gente que ha estado viniendo, que es la gente más humilde de estos países que necesitaba trabajar y vino acá a asentarse y te lo dicen cada vez que se viene a inscribir acá en la Asesoría, que ellos vienen a Neuquén porque les dan todo.”* (Entrevista Asesora Pedagógica)

Unido a la idea de que “en Neuquén se les da todo”, la misma entrevistada señala que *“Y yo les pregunto dónde vivís. Me dicen: acá a la vuelta, en lo de mi comadre. Y yo con eso*

*ya estoy obligada a inscribirlo, sin documentación, sin dirección, sin nada*". Estos estudiantes están caracterizados como estudiantes "pobres", con "mala alimentación" y como sujetos que no transitarían una adolescencia "normal" y esto ligado a la cultura del trabajo que "tienen" señalado en una cita anterior. En relación a esto, una de las entrevistadas señala que debido al trabajo en puestos de verdura, incluso llegan las jóvenes bolivianas a "tener la espalda rota" consecuencias del esfuerzo que les llevaría armar el puesto de trabajo: *Esas chicas trabajan y estudian. O sea, ahí las chicas, las Bolivianas que tenemos, ellas vienen a la mañana a la escuela. A veces acomodan el puesto a la mamá, vienen a la escuela, salen de la escuela y van al puesto a seguir vendiendo. Entonces esas chicas ya están en el mundo del trabajo (...) Porque tienen además una realidad distinta al resto. Mientras los otros transcurren una adolescencia más normal, ellas son adolescentes adultos. Porque tiene otro tipo de responsabilidades. Vinculadas, ya te digo, al trabajo. Todas trabajan. Todas tienen muchas dificultades de espalda, porque tienen la espalda rota. Y porque hay un espectro cultural que es muy diferente.* (Entrevista Docente ESI).

En relación con la discriminación de la que podrían ser objeto los estudiantes por su condición de "extranjeros", la misma entrevistada señala que las jóvenes bolivianas no serían "discriminadas explícitamente", que se encuentran "integradas" aunque se las ve bastante aisladas del resto, ya que su adolescencia no es normal, justamente porque trabajan: *"Ellas están aceptablemente integradas en la escuela. No hay acto de discriminación explícita. Pero en general se mueven entre ellas. Están bastante aisladas. Esa es la realidad. ¿Sí? Suelen sentarse juntas. No hay una discriminación explícita. Es raro que salga explícita la discriminación. Pero se las ve bastante aisladas del resto. Porque tienen además una realidad distinta al resto. Mientras los otros transcurren una adolescencia más normal, ellas son adolescentes adultos"*

Una de nuestras presunciones, a partir del análisis del material empírico, específicamente en lo que refiere a los discursos sobre la alteridad migrante latinoamericana en esta escuela, correspondería a la construcción de ciertos estereotipos y prejuicios sobre estos estudiantes: es así que se construiría un estereotipo que los relaciona con la pobreza, la violencia, el machismo que "traen" debido a su cultura y la "especial configuración

familiar”, y jóvenes, además que no transitan una adolescencia “normal” como los otros estudiantes debido a la vinculación temprana con el mundo del trabajo que tienen las familias. Es interesante pensar la categoría estereotipo en su función relacional y que contribuye a pensar la construcción de dos grupos contrapuestos: Nosotros/Otros tal como lo señala Sinisi (1999), en la que ambos grupos aparecen en posiciones irreconciliables. En este sentido, los “nuestros” no son violentos, ni machistas, tienen una adolescencia “normal”, una configuración familiar “normal”, no trabajan a comparación de los estudiantes bolivianos específicamente y dentro de estos, en especial, las alumnas bolivianas.

Nóbile (2006) señala que a partir de experiencias comunes, de modos de vida y de rasgos culturales, cada sociedad o grupo social va construyendo códigos comunicativos, estructuras de significación, y al mismo tiempo una escala de valores y atributos que definen lo que es normal y deseable para el grupo. Es así como el grupo construye un canon de normas comunes, que circunscriben un modo de vida válido y deseable para sus miembros. Estas concepciones culturales se constituyen en sentido común, estableciendo así una hegemonía de la normalidad (Elias, 1998; Grimson, 2000 citado en Nóbile: 2006). Esas características asignadas a un Otro, lo convierten en alguien distinto al Nosotros que tenemos internalizado, características que generalmente son llevadas como marcas en el cuerpo (Urresti, 1998 citado en Nóbile: 2006), se convierten en un verdadero estigma para su portador. Este estigma, señala Nóbile, hace referencia a un “atributo profundamente desacreditador” ya que, en un contexto determinado, no es congruente con el “estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos” (1995:13). Esta estigmatización del otro provoca que dejemos de verlo como una persona total, anulando los restantes atributos que pueda poseer, pasando esa característica desacreditadora a constituirse en la identidad completa de esa persona. En este sentido, los alumnos migrantes quedan reducidos a ciertas características estereotipadas y prejuiciosas sin poder vérselos en relación a la riqueza cultural que poseen y sin posibilidad de entablar diálogos culturales que superen la mismidad (Skliar: 2007). Además, podría inferirse que a partir de una posición etnocéntrica y una herencia colonial, se producen discursos sobre estos “Otros” portadores de una cultura que

adquiere características negativas: machismo, violencia, vinculación temprana con el trabajo visto negativamente.

Para Sinisi (1999), cada uno de nosotros construye un “yo” que se identifica con un colectivo “nosotros”, que a su vez se contrasta con algún “otro. Si el otro aparece como algo muy remoto, se lo considera benigno, tal como el buen salvaje imaginado por Rousseau. El otro, que estando próximo es incierto, genera un sentimiento de amenaza, de inseguridad, ansiedad y miedo. En este sentido, podrían leerse los dichos de los entrevistados en este trabajo de investigación en la capital neuquina, en especial aquellos que se refieren a la “obligación” que tienen al recibirlos, lo que genera una “integración” que aparentemente no esconde conflictos, una “integración pacífica, armónica” pero que, sin embargo, generaría una “interculturalidad conflictiva” según una de las entrevistadas, aunque, exenta de “discriminación explícita” como señala otra.

### **Con respecto a la participación en el mundo del trabajo de las estudiantes**

El “ascenso social” que los migrantes limítrofes logran obtener en la región podría vincularse con dos estrategias<sup>4</sup>, una vinculada a la ponderación que tienen sobre el estudio y otra se configuraría en torno al trabajo que el país les ofrece desarrollar. Ambas estrategias estarían ligadas a la responsabilidad y el esfuerzo que pone toda la comunidad de migrantes. Desde esta perspectiva y en relación al trabajo, preguntarse cómo impacta la concepción que tienen acerca de esta actividad humana en el colectivo migrante se manifestaría en arduos trabajos comunitarios, cuya organización involucra la actividad infantil, interpretada apresuradamente como explotación del trabajo infantil, por los nativos de lugar. Sin considerar que para los migrantes, tales actividades son parte de las experiencias formativas de los(as) niños(as) bolivianos(as). Luego de que salen de la escuela deben ayudar a sus familias, además de hacer las tareas escolares y recién allí, tendrán tiempo para jugar.

Esta interpretación de explotación del trabajo infantil tendría que ver con una mirada simplista y reduccionista de la cosmovisión andina, del respeto que tienen no sólo a los

---

<sup>4</sup> Resultados de la investigación INFD 2011-2013 en la que las dos autoras de este trabajo participamos en calidad de investigadoras en el Proyecto: “Procesos de integración/segregación de alumnos migrantes limítrofes en dos escuelas del Alto Valle de Río Negro y Neuquén”

padres, sino a todos sus ancestros, que desde la lógica de familia nuclear no extendida que “nosotros” poseemos, cuesta mucho entender e inmediatamente se asocia no a formas diferentes de educación que ellos tienen, sino a la imposición de responsabilidades que los adultos parecieran otorgar tempranamente a sus niños(as).

Padawer (2010), analiza el “trabajo infantil” en el NEA donde los niños guaraníes, aprenden sobre su mundo a partir de las relaciones con adultos y niños en sus propios contextos de origen, a través de distintas prácticas socio-culturales, sean estas recreativas, religiosas, u de otro tipo, pero que las mismas no son reconocidas como formativas, sino como trabajo infantil y no como parte de la producción y reproducción y preservación de su propio conocimiento. En definitiva es una forma de aprendizaje que iría a contrapelo de la declaración “universal” de los derechos del niño(a).

Caggiano (2010) nos aporta con respecto al marco interpretativo del intrincado tema del trabajo infantil, que sin olvidar los parámetros de los organismos internacionales y las leyes estatales, se debe entender que en numerosos sectores de la sociedad boliviana se tiene una mirada tolerante e inofensiva sobre el trabajo de niños y adolescentes, lo que no significa explotación ni abuso infantil, por lo que hay que reconocer y comprender las formas en que éstas son entendidas y vividas por los propios sujetos migrantes, porque la migración conlleva la responsabilidad temprana del carácter de subsistencia económica del entorno familiar.

Estas experiencias formativas de los niños migrantes bolivianos traducidas en explotación infantil constituyen marcaciones negativas de los docentes, atribuidas a la construcción del sujeto(a) alumno(a) boliviano(a), que pudieran obturar sus trayectorias escolares.

Los estudiantes migrantes latinoamericanos, en especial, las estudiantes que trabajan con sus familias y asisten a la escuela estarían interpelando a algunos actores de esta comunidad educativa en cuanto pone en entredicho la imagen de un “alumno ideal”. Pineau (2008) extiende esta caracterización a los estudiantes que son padres/madres, que están judicializados, nosotras podríamos decir “trabajadores”, que no experimentan la oportunidad de la “moratoria social” pero nosotras entendemos que esta última categoría podría denominarse etnocéntrica en el sentido de que se intenta aplicarla a colectivos con

pautas culturales diferentes. “Esto los quita del lugar de alumno, supuestamente asociado a la infancia y la adolescencia “normal”, y les priva de los derechos que dicha situación debería garantizarles”. (Pineau: 2008, p. 22)

### **Las expectativas del rendimiento de los estudiantes migrantes latinoamericanos**

En este apartado nos interesa abordar una segunda dimensión de la hipótesis que hemos formulado y esta tiene relación con los efectos que las representaciones y clasificaciones de los docentes tienen en las trayectorias educativas de sus alumnos. Nuestra presunción es que sobre los estudiantes migrantes latinoamericanos se produce una clasificación, distinción, un proceso de etiquetamiento al decir de Nóbile (2006) en el que se entrelaza una supuesta pobreza material con su equivalente en el plano cultural, es así que estos estudiantes serían portadores de una cultura “deficitaria” y serían prácticamente “analfabetos” en relación con los saberes que la escuela considera válidos socialmente.

Nóbile (2006) sostiene que algunos trabajos señalan que los prejuicios o valoraciones que los docentes tienen sobre sus alumnos, poseen una gran relevancia, ya que participan de procesos de clasificación y “etiquetamiento”. Según el planteo de la autora, los estudiantes poseen ciertas características “reales” como pueden ser su sexo, nacionalidad, edad, fenotipo, lugar de residencia, lugar de procedencia, podríamos agregar, las cuales son traducidas con cierta significación por parte del docente, en la interacción con sus estudiantes. 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 citados en Nóbile: 2006).

A partir de las entrevistas, se desprende que resultaría un “trabajo dificultoso” trabajar con estos estudiantes y que acarrearía al interior de la escuela incluso discusiones de índole “filosóficas” ya que se considera que los alumnos no “traen el nivel” requerido por la escuela y los saberes que trae “no son los adecuados” pero, sin embargo, no se los puede “atrasar”. En relación con esto, una de las entrevistadas señala: *“No tienen formación muchas veces del nivel de la edad correspondiente a la escuela, y por eso también el impacto en la repitencia tiene mucho que ver. Porque justamente hablábamos de un chiquito que acaba de venir de Paraguay, por ejemplo, que el nivel Educativo es*



*abismal la diferencia en el nivel de tercer año, este... y no sabemos cómo ayudarlo (...)*  
*La discusión filosófica era: Corresponde a un primer año. Pero uno no va a atrasar al chico. Y hacerle entender que lo que él estuvo viendo no es adecuado y no corresponde el nivel de equivalencias de nuestro sistema educativo es difícil".* (Entrevista Asesora Pedagógica)

Otra de las dificultades señalada en las entrevistas en relación con alcanzar un buen rendimiento escolar lo constituye para los estudiantes bolivianos quechua-hablantes su misma condición de bilingüismo, ya que aunque aprenden el español, en su casa continúan practicando la lengua materna: *"Porque les cuesta el lenguaje, como hablamos rápido, viste, eh... todo. Porque aparte ellos hablan quechua y tienen que pasar al español y viste... en todo". "Y en su casa se sigue hablando quechua entonces para ellos es muy difícil hacer todo, adaptarse inmediatamente a todo el cambio"* (Entrevista Equipo Directivo).

Entre los conocimientos que no poseen los estudiantes se encuentran los referidos a los lingüísticos, literarios y de cálculo, y sumado a esto, los compromisos laborales que tienen y que les restaría tiempo para el estudio, es así que se señala que *cuesta bastante trabajar con ellas por su realidad. Por el compromiso que tienen con el trabajo. Y por dificultades propias que ellas tienen para aprender. Concretamente. Por ejemplo las matemáticas, las lógicas. Todo eso cuesta mucho. Nosotros hemos recibido chicas a las que les hemos tenido que regalar los cuentos clásicos. Porque nunca habían leído un cuento. Con 15 años, por ejemplo. No sabían quién era Caperucita Roja. Cuentos clásicos. Que se les leen normalmente a los niños.* (Entrevista Docente ESI).

Estas características traducidas en términos de "déficits" con los que se alude a los estudiantes migrantes, se traduciría en la escuela en fracaso escolar, repitencia y deserción: *"La integración de estos chicos acá, generalmente no termina muy bien, obviamente porque el fracaso escolar les impacta muy mal. Los padres no tienen recursos para sostenerlos, acompañarlos en este fracaso. Terminan yéndose de la escuela. Ah... difícil de contener."* (Entrevista Asesora Pedagógica). Por su parte, el profesor de informática refiere *"Y no ha habido problema tampoco. Se han ido a otra escuela porque han repetido."*

Sin embargo, pareciera que si los estudiantes migrantes logran “adaptarse” (¿a la escuela? ¿La cultura? ¿La cultura escolar?) llegan a obtener “éxito”: *"ella fue una época tutora porque la profe estuvo en cambio de funciones, con una alumna que venía de Bolivia y que le costaba muchísimo. "O sea, se adaptó tanto que es una de las abanderadas de la escuela, o sea, mejor promedio, ahora está en quinto año, pero bueno. Un año la tuvimos...Un año entero la tuve yo en tutoría. Sí, todos los días. Si, ella venía, como que estaba muy pegada, ¿no? Estaba muy pendiente de lo que yo le decía y lo hacía y al otro día me mostraba y así, con todas las materias. Entonces, era mi alumna particular, esa."* (Entrevista Equipo Directivo).

Como puede observarse a partir de los dichos anteriormente citados, los estudiantes migrantes latinoamericanos parecen ser derivados a tutorías, las cuales se dictan en contraturno, es decir, necesitarían más horas expuestos al conocimiento escolar si quieren lograr éxito en el proceso de adaptación. Si bien, esto será objeto de indagación en un pronto reingreso al campo, los dichos de las entrevistadas nos permiten inferir esto: *"Si, la mayoría de los que tenemos son nacidos en Bolivia" "Y no, generalmente van a tutoría. Ya han pasado, digamos, ya están ahora en cuarto..."*

En relación con la categoría *jerarquías de excelencias* que construye la escuela, Perrenoud (1990) advierte que estas no tienen un correlato unívoco con las jerarquías de excelencia sociales pero que sin embargo, se construyen de manera intuitiva con lo que se considera que la sociedad encuentra válido. Estas jerarquías de excelencia se construyen a partir de una norma de valor que ubica a los sujetos en lugares diferenciales, por lo tanto, serán más valorados y menos estigmatizados quienes se acerquen a la norma. Podríamos mencionar en este punto, para enriquecer el planteo de Perrenoud, las características que asume el conocimiento escolar que funciona como norma, según el cual se emiten juicios valorativos. Este conocimiento escolar, construido socialmente, se vuelve hegemónico en un entramado de relaciones que aparecen como “naturales” pero sin embargo esconden disputas de poder. Varios autores han trabajado el tema y desde los estudios decoloniales sobre el curriculum advierten que es un conocimiento “blanco, occidental, heterosexual” (Giroux: 1990, 1999; Apple: 2000, Mc Laren y Giroux: 1997; Tadeu Da Silva: 1999)

Perrenoud (1990) pone en evidencia, a partir de la metáfora de la fabricación de las jerarquías de excelencia, las distintas dimensiones que colaboran para la constitución de esta arquitectura de la excelencia, entre ellas, señala la imposición a todos los estudiantes en edad de escolarización obligatoria un curriculum único, estructurado con arreglo a disciplinas definidas como otros tantos ámbitos de excelencia. A su vez, estas disciplinas construyen en su interior, de manera formal muchas veces pero también informal otras, los criterios con los que serán valorados los conocimientos y el “saber hacer” de los estudiantes. Es así que determinadas decisiones que toma la institución escolar en caso de “fracaso” pueden incluir recuperación, repetición, derivación a escuela especial, revisión médico-pedagógica, entre otras y nosotras agregaríamos derivación a espacios de tutorías.

Pineau (2008) advierte sobre esta posición pedagógica y sostiene que para ella el mejor futuro posible sólo se construiría a partir de la negación del pasado, entendido por tal a la “historia incorporada” de los estudiantes. Por eso, en la escuela, el mandato hacia el otro - nativo, inmigrante, aborígen, jóvenes, trabajadores- consistió en “permitirle estar en la escuela” pero para eso el precio es dejar de lado todo lo que se es afuera de la misma, “tenés que someterte a la operación de extirpación de todas tus marcas sociales y culturales”. Esta operación, señala el autor, tiene vigencia en las aulas. El problema se origina cuando para gozar de las ventajas que supone aceptar la imposición los alumnos tienen que dejar de ser quienes son histórica y culturalmente en forma total y absoluta, por lo que se manifiesta una dificultad para pensar proyectos a partir de los sujetos concretos que asisten a la escuela que les permita salir de las situaciones de vulnerabilidad en que se encuentran.

### **A manera de cierre, algunas conclusiones provisionarias**

Hemos mencionado en el trabajo, las investigaciones llevadas adelante por Sinisi (1999) Nobile (2006) que reconocemos como antecedentes de nuestro trabajo. Las autoras presentan como resultado de sus investigaciones la presencia de representaciones estereotipadas en relación con la alteridad migrante “encarnadas” en estudiantes provenientes de países limítrofes, en especial de Bolivia y Perú. En el universo de estudio en que nos encontramos trabajando, vemos la presencia de estudiantes provenientes de otros países latinoamericanos.

Evidenciamos en los dichos de distintos actores institucionales, también en la línea de las autoras mencionadas, la presencia de prejuicios y estereotipos que encuentran eco en las investigaciones mencionadas, por lo que podemos señalar que existiría una pervivencia de los mismos en esta escuela. Esto estaría en relación con los supuestos que sostiene Nóbile (2006), estos sujetos se vuelven blancos de discursos que adquieren relieves que rozan la xenofobia y esto por la relación, la descendencia de pueblos andinos. Lo que provocaría una especie de repliegue de los actores involucrados, encerrados en sus “trincheras” nacionalistas chauvinistas que ven con pavor como estos Otros-Otros (sí, doblemente Otros, más Otros que los migrantes chilenos que en su mayoría eran “criollos”) “invaden” la escuela argentina, monocultural, blanca, monolingüe, en un contexto en el que el mandato es otro, ya no “civilizatorio” en el caso de la escuela primaria y excluyente y elitista de la escuela media, sino que está llamada a incluir a sectores históricamente excluidos y entre esos sectores se encuentran además los estudiantes provenientes de otros países latinoamericanos y ya no de ultramar.

Frente a este nuevo mandato, surgen discursos y prácticas que se solapan, contradicen, se tensionan ya que la pregunta que surge es ¿y ahora qué hacemos con estos Otros? Y como respuesta a esta pregunta se despliegan acciones bajo la retórica de la inclusión como aceptar tenerlos en la escuela, no discriminar explícitamente, anotarlos sólo con el documento pero sin embargo, parece coexistir con la lógica de la asimilación propia del paradigma de la integración. De esta manera, bajo el paradigma de la inclusión y los DD.HH, se continúa operando con la matriz de selección por exclusión tal como lo señala Ziegler (2011), quién no logra “adaptarse” repite o se va de la escuela. Los sujetos son considerados como una especie de “tábula” rasa a la que hay que completar con conocimientos que la escuela valora, quienes no se someten a esta operación son los que fracasan en el intento. Se pierde así una experiencia cultural rica que trae aparejada una educación intercultural en la que los saberes se pongan en diálogo para construir otros que disputen los sentidos hegemónicos de la homogeneización cultural, social que nos seduce con sus cantos de sirena.

Poner en tensión además las jerarquías de excelencia y los juicios de la excelencia que se constituyen en parámetro con qué medir a los sujetos, dismantelar estas operaciones

funcionales y reproductoras de la colonialidad del ser al que hemos sido sometidos, constituye el desafío que tiene la escuela hoy, si redefine su estrategia y colabora en la construcción de sentidos compartidos colectivamente en la diversidad, de esta manera tal vez podamos soñar con una sociedad más justa y democrática.

## **Bibliografía:**

- Apple, M. (2000). Teoría Crítica y Educación. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Giroux, H. (1999). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición (4ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Caggiano, S. (2010): "Del Altiplano al Río de La Plata: la migración aymara desde La Paz a Buenos Aires". En Migración y niñez indígena.
- Cocco, N.; Juárez, S. (2013) Acerca de las políticas educativas centradas en la "inclusión". Notas previas para pensar el trabajo docente. Política y trabajo docente. Coordinadora: Débora Sales de Souza, Face-UNCo, Cipolletti.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós.
- Giroux, H. (1998). La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. y Giroux, H.A. (1997). "La pedagogía radical como política cultural". En McLaren, P., Pedagogía crítica y cultura depredadora (pp. 47-78). Buenos Aires: Paidós.
- Nóbile, M. (2006) La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110127122203/nobile.pdf>
- Perrenoud, Ph. (1990). La construcción del éxito y fracaso escolar, Ed. Morata, Madrid.
- Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. (2001) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós. Introducción y Capítulo 1
- Pineau, P. (2008). "La educación como derecho". Disponible en: Movimiento de Educación Popular y Promoción social. Fe y Alegría de Argentina. Disponible en:

<http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/banconderecursos/media/docs/eje02/eje02-sugeridos03.doc>

Padawer, .A. (2010): ¿Trabajar y aprender? La participación de los niños mbyà en actividades productivas y la reproducción del conocimiento tradicional en un espacio rural en transformación.

Quijano, A. (2004). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” Globalización y diversidad cultural. Una mirada desde América Latina. Ed. Pajuelo, R, y Sandoval, P. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 228-281.

Rebolledo, N. (2006). Escolarización y alteridad indígena en la ciudad de México. <http://www.uia.mx/web/files/didac/47.pdf>

Sinisi, L. (1999). “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales, estigma, estereotipo y racialización”. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.), *De eso no se habla* (pp. 189-234). Eudeba. Buenos Aires

Sinisi, L. (2010) Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? recuperado de [http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae\\_n01a02.pdf](http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n01a02.pdf)

Ziegler, S. (2011). “Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?”, en G. Tiramonti (dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media, FLACSO-Homo Sapiens, Buenos Aires.