

## **Migraciones, educación y desigualdad**

### **Prácticas y estrategias de invisibilización**

Alor Rojas, Beatriz

UNGS/ UNTREF

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

Maestría en curso

Villar Brizuela, Ramón

UNGS/ UNPAZ

[prof.ramon.villar.brizuela@gmail.com](mailto:prof.ramon.villar.brizuela@gmail.com)

Profesor de Educación Física. Director de Escuela Secundaria  
Eje 1 Migraciones e identidades-alteridades

### **Introducción**

Los movimientos migratorios han sido una constante a lo largo de toda la historia. En la Argentina, desde la creación del Estado nación, las dinámicas migratorias han respondido a diversas coyunturas y transformaciones estructurales tanto de los países de origen como del de destino. A raíz de estos movimientos, el rol del Estado ha sido relevante, por un lado, para incentivar, contener o regular estos comportamientos, y por otro, para construir y fortalecer la construcción de una imagen acerca de estas figuras.

En particular, el conjunto de las migraciones ultramarinas de mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, y las migraciones provenientes de países limítrofes, acentuados mayormente en el último periodo de la segunda mitad del siglo XX, han iniciado un proceso de reconocimiento identitario plasmado en el imaginario social, en base a distinciones jerárquicas según los distintos contextos sociales, políticos y económicos. Esta construcción social del migrante se sostiene en la idea binaria acerca de la existencia de migraciones deseadas y de migrantes indeseables (Gavazzo, 2012; Domenech, 2011) y que tienen su origen principalmente en la formación subjetiva sobre las diferencias étnicas y raciales. De este modo, se configura una imagen del migrante europeo en contraste al migrante regional, el cual se ha trasladado a diversas instituciones del mismo Estado, donde a pesar de los lineamientos de la nueva ley de migraciones promulgada en el 2004, y del Art. 20 de la

Constitución Nacional, se mantienen, naturalizan y reproducen prácticas de silenciamiento y diferenciación en esos espacios.

En este marco, la escuela tradicional argentina no ha sido ajena a esos comportamientos, asentando sus bases bajo parámetros hegemónicos y nacionalistas, creando un sistema escolar homogeneizador que se ha encargado de negar e invisibilizar las diversas identidades de las y los estudiantes, sobre todo en los procesos de enseñanza- aprendizaje. A pesar de la existencia de múltiples mecanismos e instrumentos de protección y respeto a la diversidad cultural, las prácticas de estigmatización y de racismo institucional se han mantenido solapadamente en el interior de estos espacios. En este marco, a partir de la ejecución de técnicas mixtas de recolección de datos, este estudio se propone analizar las experiencias de un grupo de estudiantes migrantes provenientes de países limítrofes de una escuela de nivel medio ubicado en el noroeste del Gran Buenos Aires a fin de examinar cuáles son esas prácticas de diferenciación y silenciamiento que aparecen en estos espacios y de qué modo se expresan los límites para el reconocimiento de las diversidades. Para ello, el análisis se centra en las estrategias de permanencia que desarrollan las estudiantes en estos ámbitos y los conflictos que se les presentan para mantener sus pertenencias culturales. Es importante remarcar que esta ponencia parte de un proyecto de investigación del Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) en coordinación con la Escuela N° 84 de Cuartel V, Moreno.

### **1. La diversidad cultural y migratoria en los espacios educativos**

La estructura del sistema educativo argentino sentó sus bases en la creación de un régimen escolar homogeneizante, civilizador, moralista y dominante, que contribuyó en la erradicación de las pertenencias étnicas y nacionales del estudiantado. En el marco de la formación de una identidad nacional blanca, heterosexual y europea, esta concepción fue reforzada con el ingreso de migrantes ultramarinos a mediados del siglo XIX, mediante el desarrollo de políticas y medidas concretas que fomentaron la atracción de muchos migrantes y su distribución por todo el territorio nacional. Esta política de Estado que consistía en el poblamiento del territorio nacional (en espacios donde había presencia de pueblos y comunidades indígenas, muchas de ellas exterminadas en la llamada Campaña del Desierto impulsado por Julio Argentino Roca), tenía como intención además de los aspectos económicos, “mejorar” la composición de la población a través de la incorporación de migrantes europeos.

Ello permitió que se tejiera en el imaginario social, una identificación nacional asociada a la modernidad civilizadora que traían supuestamente estos desplazamientos, lo cual comienza a generar una primera concepción acerca de los tipos de aportes que puedan desarrollar las migraciones a la sociedad. Se empieza a visualizar la existencia de los buenos migrantes, cuyas movilidades son deseadas y promovidas tanto por el propio Estado como por la sociedad misma. Estos procesos de identificación reflejados con el mundo europeo, que dio forma al mito de la argentina blanca (Grimson, 2006), también se diseminó por todos los organismos e instituciones públicas, entre ellas el sistema educativo, además del ámbito de la salud, trabajo, etc. De modo tal que esta política fue transversal a todas las áreas del Estado, donde la educación resultó clave para la consolidación de este imaginario.

En tanto que, en el ámbito escolar se caracteriza a la población migrante trasatlántica basada en un modelo masculino y heterosexual, asociándolos con el término de “inmigrante”, cuya presencia en el país pretendía cumplir una función nacionalizadora y civilizadora (Monclus 2005). Por otro lado, cuando se refieren a las migraciones limítrofes, en particular aquellas provenientes de la región, en estos espacios las describen con el concepto de “extranjero”, el cual representa la imagen de una persona extraña y ajena a la sociedad. Se comienza a reforzar así la vinculación de lo desconocido con lo potencialmente peligroso y amenazante, sostenida incluso en los discursos mediáticos. Esta figura de no pertenencia (Penchaszadeh, 2007) a la comunidad de destino, va a implicar la negación del sujeto migrante limítrofe por parte de la sociedad, e incluso del propio Estado quien desarrolla políticas migratorias específicas para su control y regulación, especialmente en diversas coyunturas. Incluso la figura de la mujer migrante ha sido construida en la literatura, considerándola como un actor secundario, pasivo, cuyo desplazamiento responde a un patrón asociativo, de acompañante del varón, o relacionada con los aspectos del cuidado durante el proceso migratorio (Iadevito y Jensen, 2013; Martínez Pizarro, 2007).

Esta concepción permitió también reflejar ese otro tipo de migración que representaba una contraposición respecto a la imagen de las migraciones europeas, quienes contribuían al desarrollo no solo económico sino cultural de la sociedad. Las migraciones limítrofes, que comienzan a desplazarse mayormente a las ciudades en la segunda mitad del siglo XX, empiezan a tener mayor presencia en Capital Federal y el Conurbano Bonaerense, las cuales comienzan a ser interpretadas por los medios de comunicación como una oleada migratoria o el desarrollo de una “invasión” de migrantes con particularidades sospechosas (Grimson,

2006). Esta representación, asociada también a la delincuencia y a la saturación de los servicios, se potencia principalmente en los años 90, en plena crisis económica.

En este contexto, el tratamiento de las migraciones por parte del Estado va a ser diferente, respecto de las migraciones trasatlánticas cuyos desplazamientos fueron promovidas por la anterior Ley 817 de Inmigración y Colonización, más conocida como la Ley Avellaneda promulgada en 1876. Esta modificación de la normativa se centra en la regulación y control de las migraciones mediante diferentes mecanismos de selección y admisión. El ingreso al país de las personas migrantes deja de ser alentado para pasar a tener características restrictivas según las atribuciones del Estado. Con el surgimiento de la Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración, conocida también como Ley Videla, promulgada en 1981 durante la represión de la última dictadura cívico militar, se promovió un sistema de persecución y sospecha acerca de las personas migrantes, donde los procesos de expulsión eran utilizados como herramientas dirigidas a las personas que perturbaban la paz, la seguridad y el orden social (González y Tavernelli, 2018). Estos mecanismos de sospecha y señalamiento, que involucraba e invitaba también al resto de la sociedad a participar de estas medidas, disponían que las personas que no se “integrasen socialmente”, debían de ser devueltas a sus países de origen, según los lineamientos y disposiciones del Estado nacional. Esta normativa también impactó en el sistema educativo, mediante el cual se autorizaba a los directivos de las instituciones a denunciar a cada estudiante y sus familias, cuando se encontraban en situación documentaria irregular o “ilegal”. Lo mismo sucedió en otros ámbitos, lo cual acrecentó la sospecha entre la sociedad, acerca de quién tenía el derecho de permanecer en territorio argentino.

Estas construcciones respecto de las migraciones, es lo que también va a incidir en la formación del imaginario dentro del sistema escolar. En estos espacios, cimentados bajo un modelo sanmiertino de uniformización, va a intentar borrar todas las particularidades y diferencias del estudiantado proveniente de otra matriz étnica y nacional, estableciendo una política nacionalista y de negación de las marcas de origen. De este modo, la presencia de estudiantes provenientes de países no deseados como Bolivia y Paraguay, van a estar atravesados por un profundo proceso de exclusión dentro del sistema a través de prácticas de invisibilización y de silenciamiento de sus particularidades. Además, esta negación va a producir también tensiones en cuanto al ejercicio de determinadas prácticas, a causa de los prejuicios y discriminación que aparecen en esos espacios.

## **2. Migrantes limítrofes en escuelas de Cuartel V, Moreno.**

Las dinámicas de movilidad territorial de las migraciones limítrofes en el país han sido variadas a lo largo del tiempo, estableciendo diferentes comportamientos en cuanto a sus desplazamientos y flujos. En particular, en este estudio se analizan los casos de migrantes en edad escolar, provenientes de los países con mayor presencia en el Conurbano: Paraguay y Bolivia. A lo largo de la historia, estas poblaciones han establecido dinámicas de movilidad vinculado a la estacionalidad, estableciéndose principalmente en zonas fronterizas y por temporadas. Recién en la segunda mitad del siglo XX, estos flujos comienzan a tener mayor protagonismo en las ciudades, desplazándose a centros más urbanos como Córdoba, Rosario y Buenos Aires principalmente. Para el caso del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) compuesto por Capital Federal y el Conurbano Bonaerense, o Gran Buenos Aires (GBA), el establecimiento de migrantes limítrofes ha sido mayoritaria respecto de toda la población migrante a lo largo del país. La mayor presencia de estas poblaciones en estos espacios geográficos se produjo en parte a la generación de redes de paisanazgo o vinculación familiar que se fueron entrelazando, así como por la cercanía a sus centros laborales.

En lo que respecta al Barrio de Cuartel V, del Partido de Moreno, ubicado en el segundo cordón del Conurbano Bonaerense, las dinámicas poblacionales que se presenta en este territorio son particulares, ya que según el Censo 2010, se observa una mayor presencia de migrantes provenientes de Paraguay, Bolivia y Perú. En particular, Cuartel V representa una de las localidades periféricas de mayor vulnerabilidad del Partido, ya que nuclea un conjunto de barrios emergentes que surgieron a partir de la generación de asentamientos informales, con viviendas precarias, la mayoría autogestionadas por las propias familias, y con serias falencias en cuanto a obras de infraestructura, servicios básicos, transitabilidad, seguridad e higiene. En cuanto a las características de la población en este distrito, las mismas están compuestas en su mayoría por migraciones internas y provenientes de países limítrofes y del Perú. Según un diagnóstico realizado por la asociación civil El Arca de Cuartel V, muchos de los hogares de los barrios que componen esta localidad presentan grandes problemas en la calidad de vivienda, con escaso acceso a redes de agua potable y de gas natural<sup>1</sup>. Esta organización destacó además que el 74,1% de la población carece de cobertura médica, lo cual acrecienta la brecha de desigualdad por el limitado acceso a los principales sistemas de protección.

---

<sup>1</sup> Diagnóstico realizado por la Asociación Civil “El Arca” de Cuartel V, perteneciente al Consejo de Organizaciones de Cuartel V – Moreno: <https://elarca.org.ar/realidad-de-cuartel-v/>

En cuanto al ámbito escolar, el Consejo de Organizaciones de Cuartel V sostiene que el sistema educativo en esa localidad presenta una aguda crisis estructural, ya que muchas escuelas poseen serios problemas de infraestructura, con una creciente sobrepoblación de estudiantes, donde gran parte de la comunidad no encuentra vacantes en los establecimientos públicos, profundizando aún más la problemática de la inserción escolar y en condiciones dignas. En lo que respecta a la caracterización del estudiantado que componen las escuelas de esta localidad, gran parte proviene de provincias del litoral argentino y del Paraguay, y en menor medida, de Bolivia. Un aspecto particular es que algunas de las familias mantienen al guaraní y al quechua como lengua materna, las cuales se conservan en su mayoría, en el interior de los hogares.

Por otra parte, una encuesta realizada en el año 2020 por la Escuela N° 84 de Cuartel V durante la Pandemia del Covid 19, el cual se tomó como muestra a 16 escuelas primarias y secundarias de la localidad, se establece que la presencia de estudiantes migrantes en estas instituciones educativas es diversa y con mayor presencia en determinados barrios. Este relevamiento destaca que principalmente en aquellas escuelas que se encuentran cercanas al Barrio Los Hornos, también llamado el “barrio de los paraguayos”, la presencia de estudiantes migrantes es mucho mayor, llegando en algunos casos a representar el 70%. Para el caso de las escuelas que manifestaron tener como estudiantes a los hijos e hijas de migrantes, la cifra mayor oscila también en el 70% respecto del total de estudiantes de cada establecimiento.

En lo que respecta a su inserción, la nueva Ley de Migraciones 25.871, promulgada en el año 2004, reconoce el derecho a la educación de las personas migrantes, estableciendo el acceso a los establecimientos educativos independientemente de la situación documentaria. Inclusive, esta normativa incentiva al cuerpo directivo de las instituciones escolares a facilitar y acompañar a las familias a buscar la regularidad migratoria de sus estudiantes. Sin embargo, este reconocimiento por parte del Estado acerca del alcance de los derechos de las personas migrantes, no contrarresta las políticas de asimilación que se mantienen en los ámbitos escolares, donde todavía prima una noción de la extranjería, destacando su no pertenencia al territorio donde habitan.

Si bien la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Ley 13.688), hace referencia sobre los principios, derechos y garantías del estudiantado, en su Art. 1 establece:

*La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la provincia de Buenos Aires, conforme a los principios establecidos en la*

*Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, en la  
Constitución Provincial y en la Ley de Educación Nacional*

Además, en su Art. 13 proclama que

*La Provincia propiciará el establecimiento de acuerdos, convenios e intercambios con otros países, especialmente los latinoamericanos, de manera coordinada con los tratados internacionales vigentes en el ámbito nacional y provincial, referidos a derechos educativos y los intercambios lingüísticos, culturales y productivos.*

En resumen, indica que todas y todos los menores deben estar escolarizados, sin importar su procedencia, cultura o religión. Además, el sistema educativo Bonaerense indica que se deben recibir e inscribir en los establecimientos a todos aquellos niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edad escolar, sin importar su procedencia y su situación documentaria. Aun así, todavía existen algunos establecimientos educativos que no aceptan la incorporación de estudiantes migrantes en sus escuelas, poniendo diversas trabas en el acceso: *“Como aún no tengo el DNI, muchos colegios no me aceptaban en ningún lugar porque no tenía el documento o porque vivía en un barrio donde las calles no estaban todavía señalizadas y no tenían numeración”* destaca A.Y., joven migrante proveniente del Paraguay quien atravesó un proceso de negación a uno de los derechos humanos esenciales: la educación.

Para los casos de estudiantes sin documentación argentina, o documentación de sus países de origen, las escuelas cuentan, o deberían contar con un Equipo de Orientación Escolar (E.O.E.), cuya función es entrevistar a las familias responsables de estos/as estudiantes para asesorar a sus familias acerca de cómo y dónde tramitar la documentación, y si fuera posible conseguir turnos para asistirlos en los centros de documentación itinerantes. Por otro lado, si bien las escuelas bonaerenses deben garantizar la vacante para toda la población de su territorio en edad escolar, no especifica hacer una selección de acuerdo al origen, por tanto se debe incluir en sus matrículas a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes sin importar su nacionalidad. Y una vez que la/el estudiante esté incorporado en la matrícula de la escuela, a pesar de no poseer la documentación, los EOE serán los responsables de procurar que las familias tramiten los documentos necesarios para el egreso de cada estudiante, sin perjuicio de su trayectoria y formación. En este sentido, es importante destacar que la Provincia de Buenos Aires posee un sistema de Registro Civil, con un programa de Documentación Itinerante, que va rotando en los barrios de las distintas localidades, que muchas veces toman como sedes las Escuelas, para una mejor ubicación de las familias.

Por otra parte, como ya se mencionó más arriba, esta localidad del noroeste bonaerense posee muchos barrios integrados por una numerosa población migrante, los cuales envían a sus hijos a las escuelas zonales, siendo en muchas de ellas un número significativo con porcentajes que rompen cualquier dato de estudios en otras regiones. En algunos casos, la presencia de estudiantes migrantes, como de hijas e hijos de migrantes en estas escuelas, ha generado que cada establecimiento modifique y adecue sus Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC), poniendo acento en el cuidado a la no discriminación. En varias escuelas se pueden encontrar carteleras en diversas lenguas, que dan visibilidad al idioma de origen del estudiantado.

En tanto que la incorporación de las culturas de origen de estos estudiantes migrantes se hace presente en el cotidiano, y en especial en los actos escolares mediante objetos, vestimentas, música, danza, manifestaciones culinarias, etc., que contribuyen a la convivencia entre la comunidad educativa general. En el diálogo informal con referentes de escuelas secundarias, comentaban que a pesar de las diferentes propuestas mediante proyectos diversos siempre existen algunos casos de discriminación entre las/los estudiantes, los cuales son tratados en forma colectiva por el cuerpo docente junto con sus estudiantes, y si es necesario con intervención con los EOA, tratando de erradicar estas conductas. Estos referentes manifestaron también que muchas veces estos discursos son reproducciones de publicaciones xenófobas provenientes de grupos, principalmente de derecha o ultraderecha, que han tomado como seguidores a jóvenes de sectores populares, mediante el uso de las redes sociales.

Respecto a estos casos, los medios de comunicación masiva han generado campañas de criminalización hacia estas poblaciones, principalmente aquellas provenientes de los países considerados como los no deseados, promoviendo políticas de discriminación y racismo que han terminado con la elaboración de proyectos de leyes que reproducen esos estigmas, y criminalizando la procedencia (Halpern, 2007). Respecto al tratamiento de la diversidad cultural en los espacios educativos, según el testimonio sostenido con estos referentes, en varias escuelas de Cuartel V se invita a toda la comunidad educativa de hablar en los idiomas de sus países de origen, principalmente en los recreos, o realizando pequeñas traducciones de objetos, carteleras, saludos, etc., de todo tal de generar propuestas de integración de las diversidades en la comunidad educativa. Sin embargo, estas iniciativas terminan siendo realizadas por la gestión de cada escuela, según las necesidades de su comunidad, visibilizando un problema que involucra a todo el sistema.



### 3. Trayectorias y estrategias de permanencia de estudiantes migrantes

Para este estudio, se utilizaron técnicas de recolección de datos de tipo cualitativo, mediante la realización de entrevistas abiertas y semiestructuradas, a migrantes de género femenino, de entre los 18 a 19 años, provenientes de países limítrofes como Bolivia y Paraguay. Asimismo, se realizaron conversaciones informales con referentes de algunas escuelas secundarias de Cuartel V, en el marco de un taller sobre Interculturalidad y Educación dirigido a directivos de escuelas públicas de la Localidad. En particular, las jóvenes entrevistadas pertenecen a escuelas públicas de nivel secundario del Barrio Anderson, de la localidad de Cuartel V, Moreno, y realizaron gran parte de sus trayectorias escolares en escuelas de la zona. Más allá de las particularidades de cada caso, el rasgo común entre estas jóvenes es que son parte de un proyecto migratorio familiar, cuyo desplazamiento se produce cuando ellas eran menores de edad “*Llegué porque no quedo ningún familiar allá, yo vivía con mi abuela y mis 2 hermanos*” sostiene A.Y., cuya familia adulta había migrado previamente a la Argentina desde el Paraguay, quedando ella y sus hermanos al cuidado de su abuela materna durante 13 años. Otra particularidad que aparece en las entrevistas es que las familias provienen de sectores populares de sus países de origen, y se establecen en zonas precarizadas de diferentes barrios del Conurbano Bonaerense “*(...) Y bueno, gracias a mi papá me vine a vivir aquí a Moreno*” sostiene A.N., quien llegó primero a un barrio de la localidad de Grand Bourg junto a sus familiares adultos cuando ella tenía 2 años desde Potosí, Bolivia, luego retornó a su país de origen, con su madre y su hermana, cuando ella tenía 8 años, y finalmente regresó a Buenos Aires cumplidos los 12 para comenzar el secundario.

Para el caso de las entrevistadas, el fenómeno migratorio de las familias presenta rasgos de movilidad cíclica, donde los desplazamientos individuales y colectivos son parte de estrategias de las migraciones transnacionales, determinadas principalmente por la cercanía geográfica, una lengua en común y la presencia de redes y vínculos familiares o con la comunidad de origen (Maggi, 2021). Además, si bien existen múltiples motivaciones para el desplazamiento de estas poblaciones, el aspecto económico resalta en particular en los casos de las jóvenes entrevistadas y sus familias. Sin embargo, las posibilidades de acceso a otros servicios como salud y educación, son también características que impulsan los movimientos familiares.

Otra de las particularidades que aparecieron en las entrevistas, está asociada a la forma de organización que desarrollan las familias en los hogares transnacionales. En los casos analizados, el rol que ocuparon estas jóvenes en el interior de las unidades domésticas se

vinculaba especialmente con las tareas de cuidado en el hogar. Una vez establecidos en el lugar de destino, las familias van a responder a una forma de reproducción de un orden patriarcal cuyas tareas recaen principalmente en las feminidades del hogar (Herrera y Carrillo, 2009). Esta asignación va a ser necesaria para el sostenimiento del proyecto migratorio de la familia en su conjunto, además de asegurar la reproducción social de la familia, donde incluso las hijas van a quedar al cuidado de los y las hermanas menores, tanto en el país de origen como en el de destino “(...) *Yo soy la mayor y tengo que cuidarla también como se puede, a mi manera*” sostiene A.N., en relación a la situación de violencia escolar que también atraviesa su hermana menor en la escuela, a causa de hablar quechua.

De este modo, el cuidado de las infancias que ejercen estas jóvenes migrantes que apenas llegan a la mayoría de edad, reproducen prácticas patriarcales en el marco de una intersección de desigualdades ya que tanto su edad, su procedencia y su género se entrecruzan gestando un proceso de inequidad y diferenciación desigual respecto a otras jóvenes.

En cuanto a la trayectoria de movilidad que atravesaron las familias de estas jóvenes una vez que llegaron al país, estas mismas estuvieron atravesadas por múltiples situaciones de vulnerabilidad y desprotección “(...) *dijeron que pasaron situaciones complicadas. Como no tenían casa, no tenían donde quedarse, durmieron en un lugar donde hacía frío, dormíamos en el piso, pasamos situaciones muy complicadas*” comenta A.N. Las condiciones de precariedad en las que se encuentran las familias migrantes cuando emprenden el proceso migratorio, a pesar de la existencia de redes y vínculos de contención, afecta principalmente a las mujeres y las infancias, colocándolas en una situación de alto riesgo. El ejemplo de A visibiliza las condiciones de gran vulnerabilidad y altos niveles de desigualdad social que se producen en los desplazamientos, a pesar de contar actualmente con una ley migratoria que mitiga las amenazas y los efectos de los desplazamientos para las personas migrantes. En cuanto al acceso a derechos y servicios públicos y sociales, las familias adultas no cuentan con trabajos registrados y actualmente viven en condiciones habitacionales precarias.

En cuanto al acceso al sistema educativo, sólo una de las entrevistadas tuvo inconvenientes para acceder a la matrícula escolar, donde el acceso estaba condicionado por la regularización migratoria. En el caso de Y, quien aún no pudo tramitar el documento de identidad (DNI), lo que obstaculizó muchas veces su ingreso al sistema educativo. En tanto que A, ella solicitó la beca Progresar en su escuela hace unos años, pero se la negaron por no estar nacionalizada. A pesar de que la regularidad migratoria no debería ser un limitante para el acceso a los derechos básicos y esenciales, en la práctica el ejercicio de la ciudadanía plena se encuentra

condicionada por la portación del DNI, lo cual termina por establecer jerarquías de ciudadanía en distintos ámbitos. De este modo, el ejercicio del derecho a la educación en igualdad para toda la población, queda limitada a la voluntad del cuerpo directivo, quienes definen el ingreso o no de estas estudiantes. A pesar de que el Art. 20 de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, se promueve la obligatoriedad de la educación para todas las personas que componen el territorio, en todos los niveles, garantizando el cumplimiento de la escolaridad mediante acciones y propuestas que aseguren el acceso a este derecho básico. Sin embargo, esta normativa queda nuevamente a la voluntad de la interpretación de las y los directivos. En este marco, las entrevistadas aseguraron también que presentaron dificultades en los procesos de socialización asociadas a las pertenencias de origen. En el caso de A.N., comentaba respecto a las situaciones de violencia escolar que atravesó en la escuela, especialmente en el nivel primario *“Sí tuve, pero tampoco no soy de devolver la situación digamos, de ellos, me dicen algo feo y yo no soy de devolver. Yo me quedo callada y no digo nada”*. Si bien en los establecimientos educativos se promueve el abordaje de la diversidad cultural a partir del ejercicio de determinadas acciones, las situaciones de violencia escolar que aparecen en los distintos espacios son mayormente subestimadas y su tratamiento insuficiente. La diversidad cultural en el sistema educativo ha sido abordada desde prácticas de folklorización e hipervisibilización de las identidades, manteniendo además esquemas tradicionales de enseñanza fundados bajo parámetros nacionalistas (Novaro, 2011; Diez y Novaro, 2014). Esta situación de desigualdad visibiliza una gran brecha en cuanto al tratamiento de las migraciones en el ámbito escolar, cuando por un lado, la hipervisibilización de la persona migrante y de sus prácticas, que termina por descontextualizar sus problemáticas y naturaliza una imagen estereotipada, y por otro, el ejercicio de prácticas asimétricas en relación a los procesos de formación sobre las migraciones en esos espacios. En el caso de A.N., ella manifiesta sentirse todo el tiempo *“extranjera”* en los espacios donde transita, siendo consciente de las fronteras simbólicas que establece la sociedad en relación a la imagen sobre los migrantes, y que solamente ha escuchado hablar sobre las migraciones en la escuela cuando se refieren a la inmigración europea de mediados de siglo XIX y principio del siglo XX. La permanencia de los discursos del mito de la argentina blanca y europea, que aún se mantienen vigente en los espacios educativos, se promueve no solamente en estos ámbitos sino también se remarca en los medios de comunicación y en las figuras públicas, tal como es el caso del presidente de la nación, quien en el año 2021 remarcó en un discurso: *“Los mexicanos salieron de los indios, los brasileros de la selva, pero los argentinos de los*

*barcos*”<sup>2</sup> La procedencia de estos discursos, especialmente desde ámbitos de representación, es un claro ejemplo de que a pesar de la existencia de múltiples esfuerzos para romper con las asimetrías, estas ideas aún se mantienen en el imaginario, promoviendo jerarquías étnicas en la sociedad.

Otro aspecto que aparece en las entrevistas vinculada al tema educativo, es que a pesar de que estas jóvenes relataron que no manifestaban a sus familias adultas las situaciones de violencia que atravesaban en la escuela, las propias madres/padres empleaban una serie de estrategias de permanencia, para evitar las situaciones de discriminación que pudiesen atravesar las hijas:

*“(…) Después mi papá me dijeron “mira hijita, no tenés que decir así porque estamos en otro país y todos se te pueden burlar de ti por la forma como estás hablando”. Entonces como que cambié un poco más mi lenguaje, pero nunca me olvidé como la forma de cómo hablo, nunca me olvide”, comenta A.N., luego de haber sido objeto de burlas por el acento y la forma de hablar relacionadas a su procedencia.*

Si bien el quechua y el guaraní son lenguas que se reproducen en el interior de los hogares, estos mismos son también parte de un proceso de discriminación lingüística cuando se reproducen en otros ámbitos, como la escuela. Las jóvenes manifestaron que de parte del cuerpo educativo no recibieron ningún tipo de restricción, sino todo lo contrario, las alentaban a dialogar en sus lenguas, pero las situaciones de violentamiento aparecen en los procesos de interacción entre el estudiantado. Ello produce que las familias terminen por no continuar la enseñanza de la lengua materna entre los hijos e hijas, por el desprestigio social de las lenguas originarias, generando un retrotraimiento de la lengua primera y relegando el ejercicio de las prácticas culturales de sus lugares de origen.

*“Por ejemplo, mi hermanita que es de acá tiene diez años y ya lo habla [al quechua]. Ella como que entiende, entiende y lo habla. Y bueno, y yo como que a esa edad nunca me enseñaron a mí, me dijeron “mira, no quiero que aprendas quechua, no quiero que aprendas quechua”, así que me dije “yo no voy a aprender, yo no voy a aprender”, comenta A.N. en relación a las dinámicas de las lenguas en el interior de su familia.*

A pesar de la puesta en práctica del reconocimiento de la diversidad cultural en el ámbito educativo, la enseñanza del español por sobre las otras lenguas primeras, produce prácticas educativas desiguales y excluyentes en cuanto a los usos lingüísticos, negando las

---

<sup>2</sup> Cita extraída del diario electrónico ELDIARIO.AR. Disponible en: [https://www.eldiarioar.com/sociedad/mito-argentina-blanca-contradicciones-urgentes\\_129\\_8144506.html](https://www.eldiarioar.com/sociedad/mito-argentina-blanca-contradicciones-urgentes_129_8144506.html)

pertenencias de las diversidades de sus poblaciones (Lucas, 2014). La ausencia de diagnósticos sociolingüísticos y de promoción de la enseñanza en otras lenguas primeras, provoca que se generen también representaciones sobre sus hablantes y que se establezcan diferenciaciones en los procesos de interacción. Además, esta jerarquía lingüística también acarrea como consecuencia el uso limitado de las lenguas primeras y el retrotraimiento de la transmisión de estos saberes dentro de las familias, provocando un desequilibrio en el ejercicio de las prácticas identitarias, por temor a los prejuicios lingüísticos.

Estas dinámicas promueven el desarrollo de estrategias de permanencia por parte de estas jóvenes, tales como cambiar el acento, no hablar en su lengua materna, quedarse callada o *no hacer caso*, a fin de evitar situaciones incómodas “(...) *porque el tema es que no se burlaran de mí forma en como hablo, entonces decidí cambiar*” remarca A. Esta situación, como en el caso de A.N. que, si bien reconoce su procedencia, establece estrategias de permanencia, lo cual produce tensiones identitarias en estos espacios asociados a su pertenencia. La promoción del desarrollo de estrategias de invisibilización luego se traslada a los hermanos y hermanas menores.

De este modo, las prácticas de inclusión que emplean los establecimientos educativos, queda limitada ante el desafío de trabajar con estudiantes cuya pertenencia de origen no se enmarca dentro de los parámetros sociales establecidos. Si bien muchas de estas instituciones emplean diversas iniciativas para promover la integración de estas estudiantes, pero la ausencia de la problematización de las desigualdades que atraviesan estas poblaciones termina por reproducir prácticas de folklorización respecto de sus identidades. Además, estas iniciativas quedan condicionadas a la voluntad del cuerpo directivo acerca del alcance de los derechos de las personas migrantes.

## **Conclusiones**

Como se comentó al inicio de esta ponencia, este estudio es parte de un proyecto de investigación entre la Escuela Secundaria N° 84, de la localidad de Cuartel V, Moreno y el espacio de pueblos originarios de la UNGS. Este proyecto sirvió para evaluar la situación en la que se encuentra gran parte del estudiantado en las escuelas de la zona más desprotegida de Moreno, donde justamente hay mayor presencia de familias migrantes provenientes de países limítrofes y cercanos, con pertenencias étnicas y lingüísticas.

En esta ponencia se ha intentado visibilizar a grandes rasgos la situación en la que se encuentran un grupo de jóvenes estudiantes mujeres provenientes de estos países, en el marco

de un sistema social que reproduce desigualdades en distintos ámbitos, no solamente el educativo. Las tensiones que están jóvenes encuentran en el interior de las familias, en la escuela, en los espacios de salud, etc. se reproducen de manera cotidiana y se naturalizan cuando no se discute las situaciones de vulnerabilidad y de desigualdad social y de género en las que se encuentran.

Las limitaciones para el acceso a los derechos y servicios públicos y sociales para las personas migrantes, visibiliza la insuficiencia del alcance de las políticas migratorias de atención para estas poblaciones. En general, la ausencia del Estado en estos barrios se hace mayormente visible cuando el acceso a la educación y la salud se ven obstaculizadas. Las principales demandas de los barrios de Cuartel V, según el relevamiento de las organizaciones que las componen, se relacionan principalmente con los problemas de acceso a las salitas de los barrios (donde hay ausencia de veredas dado a la intransitabilidad de las calles, junto con la falta de equipos médicos y de infraestructura apropiada), y de las escuelas (tanto de la precariedad en las que se encuentran las calles de tierra, como la sobrepoblación del estudiantado, la infraestructura de los establecimientos y la insuficiencia de vacantes escolares). Además, esta precariedad también se traslada a la inserción laboral de las familias migrantes, lo cual las obliga a que tengan que insertarse en espacios laborales precarios, de largas jornadas, dejando el trabajo de cuidado de los hijos e hijas a cargo de las feminidades de los hogares.

En este marco, el rol que ocupan estas jóvenes en el interior de los hogares reproduce también una asimetría respecto de otras juventudes, donde además de la obligación de tener que culminar sus estudios, por consiguiente, acceder a estudios superiores, se entrecruzan con los deberes que tienen que realizar en las unidades domésticas, reproduciendo prácticas patriarcales de dominación.

A pesar de que muchas de las escuelas de Cuartel V tengan presencia mayoritaria de estudiantes migrantes, con pertenencia étnica en algunos casos, los esfuerzos para incidir en el desarrollo de estrategias para respetar estas identificaciones siguen quedando a merced de la voluntad del cuerpo educativo, y de los esfuerzos que puedan realizar, bajo una estructura tradicional de enseñanza y aprendizaje. Esta falencia del Estado para promover y garantizar el derecho a los servicios básicos y esenciales de toda la población, en particular de la población migrante, termina por permitir la generación de representaciones acerca de estas personas que componen estos barrios, estableciendo además jerarquías sociales respecto a su pertenencia. A pesar que desde el propio sistema educativo se han realizado esfuerzos para respetar la

diversidad de identidades en las aulas, estas quedan relegadas a poblaciones específicas (como el uso de la Educación Intercultural Bilingüe para estudiantes con identificación indígena). Para el caso de las poblaciones migrantes provenientes de países limítrofes, quienes también poseen pertenencia originaria en algunos casos, no se emplean políticas y propuestas específicas para su abordaje. Por tanto, se hace necesario que tanto los Institutos de Formación Docente (ISFD) y las Universidades Nacionales, especialmente del Conurbano Bonaerense donde se visibiliza una mayor presencia de población migrante, hablantes incluso de otras lenguas maternas, deberían contemplarse propuestas transversales de abordaje y tratamiento de las diversidades migratorias en la formación docente, a fin de revertir las situaciones de silenciamiento, especialmente desde el ámbito institucional.

### **Bibliografía**

Diez, M. L. y Novaro, G. (2014) Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural. En: Martínez, M. y A. Villa (comp.), Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural. Buenos Aires: Noveduc.

Domenech, Eduardo (2011). Crónica de una "amenaza" anunciada. Inmigración e ilegalidad: visiones de Estado en la Argentina contemporánea. En Feldman-Bianco, Bela, Rivera Sánchez, Liliana, Stefoni, Carolina y Villa, Marta: La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías. Quito (Ecuador): FLACSO-Ecuador / CLACSO / UAH.

Gavazzo, N. (2012). Hijos de bolivianos y paraguayos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Identificaciones y participación entre la discriminación y el reconocimiento – Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Grimson, A. (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina. En: Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos. Buenos Aires: Lugar Editorial, pp. 69 - 99.

Halpern, G. (2007) Medios de comunicación y discriminación. Apuntes sobre la década del '90 y algo más. En Boletín de la BCN N° 123, Medios y comunicación. Buenos Aires

Herrera, G. y Carrillo, M. C. (en 2009), Los hijos de la migración internacional en Ecuador. Género, familia y reproducción social, Quito.

- Iadevito, P. M. y Jensen, M. F (2013) Cruzando fronteras: Narrativas de la experiencia migratoria de 'mujeres chilenas' en Argentina. *Revista Cuestiones de población y sociedad del Centro de Estudios de Población y Desarrollo*. Vol. 3 N° 3, Pp. 83-108. ISSN 2314-1492.
- Lucas, M (2014) *Prácticas pedagógicas en, por y para la diversidad: lenguas indígenas en aulas del Gran Buenos Aires*.
- Maggi, M. F. (2021). 'Idas y venidas' entre Bolivia y Argentina. Retornos cí-clicos en las movilidades bolivianas contemporáneas. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 21(2), e149. Disponible en <https://doi.org/10.24215/2314257Xe149>
- Martínez Pizarro J. (2007) *Feminización de las migraciones en América Latina: Discusiones y significados para políticas*. Seminario mujer y migración. Región de la Conferencia regional sobre migración, Cepal. San Salvador.
- Monclus Masó, M. (2005) *La Gestión Penal de La Inmigración. El Recurso Al Sistema Penal Para El Control de Los Flujos Migratorios*. Buenos Aires: Editores del puerto.
- Novaro, G. (2011) Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? En: Novaro, G. (coord.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (Pp. 179 – 203) Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Penchaszadeh, A. P. (2008) *La cuestión del extranjero. Una mirada desde la teoría de Simmel*. *Revista Colombiana de Sociología*. Pp. 51 – 67. Bogotá.