

Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas

Migration and education in the city of Buenos Aires: political, educational and ethnic tensions

Jason Beech* y Pablo Princz**

Recibido: 04-09-2011 - Aceptado: 02-11-2011

Resumen

Este artículo analiza la situación actual de la inmigración en la ciudad de Buenos Aires y, en particular, las reacciones y tensiones que la presencia de migrantes limítrofes y del Perú genera en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Vemos que las políticas educativas de la Ciudad (tanto en el nivel macro como micro) no han abordado las necesidades de los alumnos extranjeros (o hijos de extranjeros) ya que siguen estando basadas en visiones homogeneizadoras y asimilacionistas. Sugerimos entonces que las diferencias en los perfiles migratorios actuales en Buenos Aires han generado tensiones étnicas, políticas y pedagógicas que no pueden ser neutralizadas y domesticadas a través de las viejas estrategias usadas en los orígenes de la construcción de la Nación Argentina. Este abordaje tiene problemas éticos, ya que las propias normas migratorias y educativas establecen que esta homogeneización no es deseable, pero también presenta grandes problemas prácticos, ya que es evidente que ante la situación de segregación urbana y escolar que sufren los jóvenes inmigrantes es muy difícil que los rituales y contenidos patrióticos por sí solos logren promover la participación plena y en paridad de condiciones de los inmigrantes en los procesos sociales.

Palabras clave: Inmigración y educación – Ciudad de Buenos Aires – Políticas educativas

Abstract

This article reviews the current state of immigration in the city of Buenos Aires and, in particular, the reactions and tensions that the presence of immigrants from the neighboring countries and Peru generate in the educational system of the city of Buenos Aires. We notice that the needs of foreign

* Maestría en Educación Comparada, Institute of Education de la Universidad de Londres. jbeech@udesa.edu.ar

** Licenciado en Ciencia Política de la Universidad de San Andrés. pprincz@gmail.com

students (or children of foreigners) have not been addressed by the educational policies of the city (both at a macro and a micro level) as these are still based on homogenizing and assimilationist views. We then propose that the differences in migration profiles present in Buenos Aires have generated ethnic, political and pedagogical tensions that cannot be neutralized or tamed by the old strategies traditionally used in the construction of the Argentine Nation. This approach presents ethical issues, since the migration and education policies establish that this homogeneity is not desirable. It also presents major practical problems, since it is clear that given the situation of urban and educational segregation experienced by young immigrants, it seems very difficult that patriotic contents and rituals could promote parity of social participation for immigrants.

Keywords: Immigration and education – City of Buenos Aires – Educational policies

Introducción

A fines de 2010 un grupo de personas se asentó ilegalmente en un terreno municipal de la Ciudad de Buenos Aires conocido como Parque Indoamericano. La toma de tierras generó conmoción en los medios de comunicación y en la opinión pública en general ya que el incidente reflejó el gran problema habitacional que sufre la población de la Ciudad y la dificultad del Estado para resolver tanto el problema de fondo como las situaciones de violencia que la propia toma generó. El jefe de Gobierno de la Ciudad reaccionó culpando a las políticas migratorias nacionales que “*mantienen una política descontrolada en la que la ciudad tiene que hacerse cargo de las problemáticas habitacionales de todas las personas que llegan de los países limítrofes; los episodios ocurridos en Villa Soldati se deben al descontrol del avance de la inmigración ilegal, donde se oculta el narcotráfico y la delincuencia*”¹⁵. Aparentemente un alto porcentaje de los ocupantes de tierras eran migrantes bolivianos.

Más allá de notar el ya clásico uso de los inmigrantes como chivo expiatorio que se da en muchas partes del mundo, nos interesa destacar este evento porque es un claro ejemplo del tipo de tensiones que las migraciones de países limítrofes generan en la Ciudad de Buenos Aires.

En este artículo nos proponemos analizar la situación actual de la inmigración en la ciudad de Buenos Aires y, especialmente, las reacciones y tensiones que la presencia de migrantes limítrofes y del Perú genera en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires.

Nuestro argumento es que la mayor presencia y visibilidad de migrantes de países limítrofes y del Perú en la Ciudad de Buenos Aires han generado tensiones políticas y pedagógicas y revitalizado tensiones étnicas que datan de la época de la colonia. Asimismo, sostenemos que las políticas educativas de la Ciudad (tanto en el nivel macro como micro) no han abordado las necesidades de los alumnos extranjeros (o hijos de extranjeros) ya que siguen estando basadas en visiones asimilacionistas que fueron usadas en los orígenes del sistema educativo Argentino.

15 <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-158374-2010-12-09.html>

El artículo se divide en cuatro secciones. La primera sección ofrece una breve reseña del modo en que el vínculo entre migración y educación fue resuelto en los orígenes del sistema educativo argentino para luego, en la segunda sección, presentar la situación general de la inmigración en la Ciudad de Buenos Aires en la actualidad, basándonos en el análisis de datos demográficos, políticas públicas generales y políticas educativas. La tercera sección presenta el análisis que se hizo de una serie de entrevistas a alumnos migrantes en escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires y a docentes que trabajan en escuelas con alta presencia de alumnos extranjeros. La cuarta sección ofrece algunas reflexiones finales acerca de los desafíos que la presencia de alumnos extranjeros genera para las políticas educativas en la Ciudad de Buenos Aires.

Características históricas de la inmigración y la educación en Argentina.

Para comprender el fenómeno de la inmigración en Argentina, y sus implicancias en el sistema educativo, partiremos desde una perspectiva histórica. En este sentido, debemos destacar, en primer lugar, que la inmigración ha sido una característica fundamental en la construcción de la Nación Argentina desde su independencia. Particularmente, la inmigración adquirió una gran relevancia con la Constitución de 1853, que en su Preámbulo ya dejaba establecido que los derechos y beneficios asegurados en la misma eran “*para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino*”. La clase dirigente argentina adoptó una postura de puertas abiertas frente al fenómeno migratorio, sosteniendo la necesidad de promover la inmigración europea y garantizar al extranjero los mismos derechos que tenían los nacionales.

Los inmigrantes europeos eran idealizados por los dirigentes argentinos, que creían que su llegada contribuiría a que la Argentina se convirtiera en un país civilizado, moderno e integrado al mercado mundial. Así fue que los inmigrantes se convirtieron en co-protagonistas del progreso nacional, al punto tal que la Argentina ha sido descrita como un país *de* inmigrantes (no un país *con* inmigrantes) (Novick & Oteiza, 2000).

Los resultados de esta estrategia fueron contundentes. Entre 1860 y 1930 se establecieron en Argentina 6 millones de inmigrantes – la mayoría de origen europeo – que representaron el 75% del crecimiento de la población durante este período (Dussel 2001). La inmigración masiva reestructuró fuertemente el perfil de la estructura social argentina. Si en 1869 residían 1,8 millones de habitantes, éstos pasaron a ser 7,8 millones en 1914. Durante el mismo período, la población de Buenos Aires aumentó de 180.000 hasta 1,5 millones. En 1895, dos de cada tres habitantes de la Ciudad eran inmigrantes, mientras que el 25% de la población del país era extranjera, llegada mayoritariamente de España e Italia (Solberg 1970). Hacia 1914, cuando estos inmigrantes ya habían tenido hijos en Argentina, 30% de la población era extranjera, de los cuales 28% eran europeos y 2 % de otros países americanos (Solberg 1970; INDEC 2009; Romero 2001).

En este contexto, la Argentina, pero especialmente Buenos Aires, fue construida discursivamente como un enclave europeo en Sudamérica. Las élites nacionales caracterizaban a la Nación Argentina como un crisol de razas, aunque con la particularidad de que este supuesto crisol sólo incluía personas de origen europeo. Los pueblos originarios y sus culturas fueron excluidos de las narrativas históricas que promovían la identidad nacional en las escuelas y otras instituciones

y, cuando se los incluía, se los retrataba como pueblos retrasados que eran un obstáculo para el progreso y la civilización (Grimson 2006). La frase de Alberdi –uno de los intelectuales argentinos más influyentes de la época– es taxativa al respecto: “*el peor inmigrante europeo es preferible al mejor aborigen*” (Alberdi citado en Bruno 2007).

De todos modos, en la distinción entre “civilización y barbarie” no todos los europeos que llegaban a Buenos Aires fueron considerados parte de la “civilización”, por no tener el tipo de cultura y actitud hacia el trabajo que se promovía (Tedesco 1986; Alliaud 1993). La mayoría de los inmigrantes llegaron desde los países del Sur de Europa y no del Norte, como se esperaba. Muchos de estos inmigrantes habían participado activamente en las luchas obreras de clase en Europa, y traían justamente la actitud contraria a la “actitud industrial” que se esperaba de ellos (Tedesco 1986, 62; Alliaud 1993, 55). Algunos de los recién llegados fueron acusados de incultos, ignorantes, y de traer ideologías anarquistas y socialistas, lo cual hizo que se despertaran sentimientos xenófobos contra ellos (Bruno 2007).

Las autoridades de la época percibieron esta diversidad de nacionalidades, tradiciones culturales, lenguajes y valores como un obstáculo para el proyecto estatal de construir una nación moderna. Ya en la década de 1880 existía una preocupación creciente por la falta de énfasis nacionalista de la educación argentina.

En este escenario, la escuela pública se constituyó como una herramienta estatal que permitiría combatir la diversidad y construir una nación homogénea. El sistema educativo argentino fue fundado sobre los principios de la inclusión y la homogeneidad. El objetivo era la “argentinización” de los inmigrantes europeos (Bertoni, 2001; Botana, 1998; Grimson 1999; Tedesco, 1986). La elite argentina del momento tenía una posición ambigua en relación a la cultura que debía transmitir la escuela: promovían un estilo de vida “europeo”, pero al mismo tiempo querían evitar que se perpetuaran las culturas específicas de cada una de las comunidades de inmigrantes por considerarlas divisivas. La expansión de la escuela primaria, así como el establecimiento de un sistema nacional de formación docente, fueron parte del plan del gobierno nacional para integrar a los grupos de inmigrantes a la sociedad argentina (Dussel 2001). Esta nueva “cultura argentina” garantizaría la estabilidad política y legitimaría el poder del Estado Nacional.

Las escuelas públicas primarias se expandieron rápidamente a lo largo y ancho de casi todo el territorio argentino y las tasas de alfabetización alcanzaron rápidamente niveles similares a las de los países de Europa Occidental: en 1930 el 95% de la población de Buenos Aires estaba alfabetizada, y el 30% asistía a la escuela secundaria (Dussel 2001).

Por otra parte, el sistema educativo estuvo fuertemente influenciado por el ideal de “igualdad de oportunidades” que había sido tomado del republicanismo francés. Esta visión reforzó la lógica de que todos los estudiantes debían recibir la misma educación y que la mejor manera de lidiar con las diferencias era ignorarlas, dándole lo mismo a todos. Para lograrlo, el Estado ejercía un control estricto sobre los establecimientos, con la intención de que todas las escuelas funcionaran de la misma manera. Ofrecían el mismo contenido, a la misma hora, con los mismos métodos y usando los mismos materiales didácticos (Gvirtz, Beech & Oria 2008).

Otra característica saliente del sistema educativo argentino fue (y sigue siendo) el uso de rituales nacionalistas para promover la identidad nacional. La bandera argentina es izada al comenzar el día escolar, y se arria al final; se canta el himno nacional y otras canciones nacionales; se celebran los feriados nacionales con ceremonias formales, y las escuelas son decoradas con imágenes de héroes nacionales. Si bien la pomposidad y el formalismo de estos rituales se han disipado, las escuelas siguen estando obligadas a respetarlos (Amuchástegui 2000; Eleazer 2005).

Por lo tanto, la combinación entre inmigración y educación fue fundamental en el proceso de creación de la Nación Argentina. A través de estas estrategias Buenos Aires fue construida discursivamente como un enclave europeo en Sudamérica, con un sistema educativo que promovía la homogeneización y asimilación de los inmigrantes e ignoraba y rechazaba la cultura de los pueblos originarios.

Perfiles migratorios, segregación y políticas migratorias actuales

En la actualidad, el perfil de la inmigración predominante en Buenos Aires ha cambiado, asumiendo un mayor protagonismo los inmigrantes de países limítrofes. Si bien la proporción de estos grupos de inmigrantes (respecto al total de la población argentina) se mantuvo estable en torno al 2,5 y 3% desde mediados del S. XIX hasta 2000 (Novick 2008), a partir de 1960 la caída progresiva de inmigrantes europeos aumentó la importancia en términos relativos de los inmigrantes limítrofes. Asimismo, los datos del censo de 2010 indican que por primera vez en muchas décadas el porcentaje total de extranjeros en la Argentina ha crecido con respecto al censo anterior, representando el 4,5% del total de la población.

Por otro lado, desde 1960 comenzó un proceso que se consolidó en la década de 1990 por el cual los inmigrantes de los países limítrofes, que tendían a asentarse en zonas cercanas a las fronteras, comenzaron a trasladarse hacia los grandes centros urbanos, especialmente la Ciudad de Buenos Aires. Particularmente durante la década de 1990 dos variables macroeconómicas resultaron especialmente atractivas para los inmigrantes, provocando una aceleración en los desplazamientos desde sus países de origen hacia los grandes centros urbanos: el crecimiento económico que experimentó la Argentina, y un tipo de cambio sobrevaluado. Por un lado, los inmigrantes del Perú, Bolivia y Paraguay que atravesaban dificultades socioeconómicas en sus respectivos países encontraron ventajoso el contexto de crecimiento de la economía argentina. Por otro lado, si bien en Buenos Aires el costo de vida era más alto que en sus países de origen, el tipo de cambio argentino sobrevaluado (con respecto a sus países de origen) les permitía generar un ahorro significativo y además les otorgaba la posibilidad de regresar periódicamente a sus lugares de origen (Ceva 2006, 38). Adicionalmente, también influyó el crecimiento de las redes sociales que desarrollaron estos grupos de inmigrantes en el área metropolitana, las cuales se fortalecieron con la creciente presencia de extranjeros de países limítrofes en la ciudad (Cerruti y Binstock, 2005).

La Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires concentran el 62% de los extranjeros de la Argentina. En la Ciudad de Buenos Aires los inmigrantes extranjeros representan el 13% de la población. De éstos, el 90% proviene de países limítrofes o del Perú (INDEC 2010).

Un proceso estrechamente vinculado al desplazamiento de los inmigrantes hacia las grandes urbes ha sido el de la segregación espacial de los mismos; lo que ha generado la conformación de lo que se conoce como “enclaves étnicos”, definido como “*un grupo de inmigrantes que se concentra en un espacio distintivo y organiza una serie de empresas (...). Este espacio proporciona a los migrantes un nicho protegido de oportunidades para hacer una carrera con movilidad y lograr su “autoempleo”(...) lo cual supone que el enclave étnico moviliza una solidaridad étnica que crea las oportunidades para los trabajadores inmigrantes*” (Benencia 2008, 24).

Por lo tanto, el concepto de “enclave étnico” incluye la dimensión cultural del proceso de segregación espacial: se le otorga al barrio un nombre específico (por ejemplo, el “Barrio Churrúa” boliviano); se organizan celebraciones religiosas, nacionales y étnicas; y se abren diarios gráficos, radios, restaurantes y ligas de fútbol que están dirigidos a esa comunidad específica (ibid). Se observa entonces una tendencia hacia una creciente existencia de dispositivos institucionales que articulan la identificación étnico-cultural de los distintos grupos migratorios (Grimson 2006, 87).

Algo común a los grupos migratorios más importantes de la ciudad (bolivianos, paraguayos y peruanos) es que tienden a concentrarse en las áreas más empobrecidas de la ciudad (Cerruti, 2005). Según un relevamiento realizado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en 2007, aproximadamente 200.000 personas viven en villas¹⁶ o asentamientos urbanos¹⁷. En algunas de las villas más importantes de la Ciudad, las N° 31 y 31 bis, ubicadas en el barrio de Retiro, donde residen 26.403 habitantes, el 51% es de origen extranjero, de los cuales el 52% sería de origen paraguayos. Este porcentaje se incrementa hasta el 85% si miramos solamente la franja etaria de los 20 a los 29 años. Una de las causas que explicarían este fenómeno es que la mayor parte de los inmigrantes latinoamericanos se inserta en el mercado laboral bajo una situación de subempleo. De hecho, se calcula que el ingreso medio de los inmigrantes es aproximadamente un 30% menor que el de los nativos (Caggiano 2008).

La segregación espacial de las comunidades inmigrantes les otorgó una mayor visibilidad en el espacio público. El crecimiento de la pluralidad étnica en una ciudad cuyos habitantes se veían a sí mismos como europeos hizo que la inmigración comience a recibir mucha atención en los medios de comunicación, lo que resultó en dos tipos de reacciones. Por un lado, surgieron algunas posturas xenófobas y racistas que culpabilizan a los inmigrantes de todos los males de la Argentina, la criminalidad, el desempleo (especialmente luego de que el crecimiento económico se estancara a mediados de la década de 1990) y por el colapso de los servicios públicos como la educación y la salud (Aruj, Novick y Oteiza, 2002). Este tipo de posturas, sumadas a la crisis económica, social y política del 2001 y el notable crecimiento de la pobreza y de la desigualdad (Gasparini y Cruces, 2008) se tradujeron en una típica frase en la opinión pública: “*Ahora somos realmente latinoamericanos*”. Apareció así un fuerte sentimiento de que las características distintivas de la

16 “Villa” es el nombre que se le da en Argentina a los asentamientos informales caracterizados por una densa proliferación de viviendas precarias.

17 Informe realizado por la Sindicatura General de la ciudad sobre un relevamiento en 14 villas, 57 asentamientos precarios y 16 barrios municipales o complejos habitacionales. (publicado en el Diario La Nación, 6/9/2010)

Argentina en relación con otros países de la región (una importante clase media; bajas tasas de pobreza y un cierto estilo europeo) se habían perdido.

Por otro lado, surgieron posturas que se basaban en la hermandad de los pueblos latinoamericanos y el respeto por la diversidad y que destacaban el aporte de los inmigrantes a la Argentina. Esta posición se plasmó en la nueva Ley de Migraciones N° 25.871 sancionada en el 2003, la cual remite a una “*sociedad multicultural, integrada en la región, inclusiva, que respeta los derechos de los extranjeros y valora su aporte cultural y social*” (Novick 2005, 11). Esta Ley otorga a los extranjeros acceso a los servicios sociales como educación, salud, justicia y la seguridad social en las mismas condiciones que tienen los argentinos. En el caso de la educación, los extranjeros pueden acceder a las escuelas públicas y privadas independientemente de su estatus legal.

En el contexto de esta ley, el gobierno nacional lanzó el Plan Nacional de Normalización Documentaria Migratoria “Programa Patria Grande”. Entre otras regulaciones, el plan establece que la Dirección Nacional de Migraciones (DNM) deberá expedir una credencial de residencia precaria que será entregada al inmigrante en forma gratuita, con la cual el inmigrante puede estudiar, trabajar, entrar, salir y permanecer en el país sin inconvenientes. Cuando lanzó el programa, el entonces Presidente Néstor Kirchner hizo afirmaciones coherentes con esta postura basada en los derechos de una “ciudadanía global”: “*No creemos en las sociedades uniformes, creemos en la pluralidad, en la diversidad y en la capacidad de discutir los temas de cara a la sociedad*”; “*Nos acercamos a concretar [el proyecto de integración] sin dejar de tener presente el valor que constituyen nuestros acervos, sin borrar diferencias ni diversidades*” (Néstor Kirchner citado en Allega 2009).

Segregación escolar y (la falta de) políticas educativas

De acuerdo con los datos oficiales de 2006, son 30,816 los estudiantes extranjeros inscriptos en la educación básica en la Ciudad de Buenos Aires. El 87% de estos estudiantes proviene de países fronterizos y del Perú. Dentro de este último grupo, encontramos que el 42% proviene de Bolivia, 26% de Paraguay, 24% de Perú, 4% de Uruguay, 3% de Brasil, y 1% de Chile. De todos modos, es importante notar que estas cifras no incluyen a los hijos e hijas de inmigrantes nacidos en Argentina que son socialmente tratados como extranjeros (Grimson 2006).

Ligado al proceso de segregación espacial, los inmigrantes han sufrido también un proceso de “segregación educativa”. El 80% de los estudiantes inmigrantes en Buenos Aires asiste a escuelas estatales, mientras que si se toma el total de la población escolar 53.5% de los alumnos asiste a escuelas estatales, contra 46.5% que está matriculado en escuelas privadas. Los inmigrantes no solo se concentran en el sub-sistema estatal sino que dentro de este sistema tienden a concentrarse en ciertas escuelas en las cuales llegan a constituir la mayoría de la población escolar.

El sistema educativo argentino ha sufrido una progresiva segregación escolar basada en las diferencias de nivel socioeconómico, generando subsistemas de educación implícitos (Braslavsky 1985; Veleda 2009; Neufeld & Thisted 1999). Esta segmentación por clase social ocurre incluso dentro de las escuelas estatales, y obviamente dentro de las escuelas de gestión privada, donde

el costo de la matrícula determina directamente quiénes pueden acceder a las escuelas. La distribución espacial de los estudiantes inmigrantes en la Ciudad de Buenos Aires muestra que éstos últimos (especialmente los paraguayos, peruanos y bolivianos) tienden a concentrarse en la zona Sur de la Ciudad, donde se encuentran los índices más altos de pobreza. Estos distritos tienen además las tasas más elevadas de deserción escolar, y los peores indicadores de rendimiento académico. Incluso, dentro de estos distritos, los estudiantes inmigrantes tienden a concentrarse en escuelas determinadas, convirtiéndolos en la población predominante de la escuela en cuestión. En las entrevistas, los docentes confirmaron la concentración de inmigrantes en sus escuelas:

Hay muchísimos [alumnos extranjeros]. En el turno tarde un 70% o más deben ser extranjeros. Bolivianos y peruanos principalmente. También paraguayos. Pero más que nada bolivianos” (Profesora).

Algunas escuelas son catalogadas como “escuelas estigmatizadas”. Se las asocia con una baja calidad educativa, y por lo tanto son evitadas por aquellos que tienen más recursos y pueden elegir a qué escuela mandar a sus hijos (Neufeld & Thisted 1999). Estas escuelas han sufrido una pérdida de estudiantes argentinos. Uno de los factores que podría explicar esta tendencia sería el rechazo de los padres argentinos a que sus hijos asistan a escuelas con una presencia significativa de estudiantes extranjeros. Así lo explicaba la directora de una escuela:

“A partir de que la población mayoritariamente boliviana, peruana, y algunos paraguayos comenzaron a anotarse y eligieron esta escuela como futuro escolar, tuvimos una disminución en la cantidad de chicos argentinos (...) Mi interpretación es que algunos papas no les ha gustado ver – el primero y segundo día de clase en la formación – la población con la cual iban a compartir sus hijos” (Directora).

Otra docente ofreció una explicación adicional para la segregación educativa al afirmar que, en su opinión, la segregación se profundizaría por la facultad que tienen las escuelas privadas de reservarse el derecho de admisión. Dado que las escuelas privadas no tienen la obligación de inscribir a todos los alumnos, éstas rechazarían predominantemente a los inmigrantes, que tienen que ser incorporados necesariamente a la escuela pública.

Es evidente que la segregación de los alumnos extranjeros en ciertas escuelas en las cuales llegan a constituir la mayoría de la matrícula tiene efectos negativos para los procesos de socialización de estos niños y jóvenes. Si a eso sumamos la segregación urbana de estos grupos y el que los jóvenes entrevistados tendían a comentar que ocupaban la mayor parte de su tiempo libre con otros jóvenes de su misma nacionalidad, vemos que de este modo al sistema educativo se le hace muy difícil contribuir a un proceso de socialización que favorezca la participación social plena de éstos jóvenes en su ciudad de residencia. Aunque no existen en Buenos Aires datos específicos sobre el rendimiento académico de los inmigrantes, es muy probable que la segregación escolar de estos jóvenes también atente contra su rendimiento académico. Investigaciones en otros contextos demuestran que las minorías que asisten a escuelas integradas son más propensas a ir a la universidad y conseguir mejores trabajos luego de graduarse (Wells & Crain 1997; Orfield & Eaton 1996).

Los nuevos discursos globales sobre el respeto por la diversidad también han influenciado las últimas reformas educativas a nivel nacional. En la Ley Nacional de Educación, sancionada en el año 2006, los conceptos de “diversidad cultural” y “respeto por la diversidad” se mencionan en numerosos artículos. Por ejemplo, en su Artículo 11 se establece que uno de los objetivos del sistema educativo argentino es el de: *“Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana; Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo”*. (Ley Nacional de Educación 2006). Por lo tanto, pareciera haber un cambio respecto de cómo se buscó reforzar históricamente la identidad nacional. Ya no se hace referencia a categorías excluyentes (asimilar a todos los ciudadanos dentro de una “misma cultura argentina”), sino que la misma incluye el respeto de otros valores regionales y universales que trascienden la frontera del país. Cabe destacar que en este aspecto la Ley Nacional de Educación de 2006 continuó la línea iniciada con la Ley Federal de Educación sancionada en 1993.

Sin embargo, más allá de las declaraciones de estas leyes y de la mencionada Ley de Migraciones que regula el acceso de los inmigrantes a las escuelas y a planes sociales¹⁸ vinculados con la educación, no existe ninguna otra norma o política educativa ni a nivel nacional ni en la Ciudad de Buenos Aires referida a las necesidades académicas y de socialización de los alumnos inmigrantes. La falta de atención a la presencia de inmigrantes en las escuelas podría deberse a tres cuestiones. Por un lado, los desafíos que plantea la educación de niños y jóvenes extranjeros son muy visibles en ciertos distritos y en ciertas escuelas en las que los inmigrantes se concentran, pero no han sido considerados como un problema general que requiere de la atención de las autoridades centrales. En segundo lugar, el gran aumento de los índices de pobreza y de la desigualdad en la Argentina en los últimos 40 años ha colocado al problema de la redistribución y el vínculo entre educación y pobreza en el centro de los debates educativos, mientras que otro tipo de desigualdades relacionadas con el reconocimiento cultural han recibido muy poca atención. Finalmente, el ideal republicano de igualdad de oportunidades, que se basa en la idea de dar lo mismo a todos como la manera más justa de tratar las desigualdades, continúa siendo muy importante para los legisladores, las autoridades educativas y para los docentes. Esta visión también estaba muy presente entre los docentes y directivos que entrevistamos.

Una de las cuestiones más notoria que aparece en las entrevistas que se hicieron a docentes es que éstos siguen pensando a la escuela y a su rol de educadores dentro del paradigma asimilador y homogenizador de las diferencias con el que se constituyó a la escuela pública en Argentina. Así lo afirma explícitamente la directora de una escuela entrevistada:

“Las escuelas públicas trabajamos para que la diversidad se homogenice, por lo menos en el ámbito escolar” (Directora).

18 Más de 140.000 extranjeros recibe ayuda del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad de Buenos Aires. Nació en otro país el 46% de los beneficiarios del plan Ciudadanía porteña y el 70% de los receptores de tickets sociales. (Noticia publicada en el Diario La Nación el día 9 de septiembre de 2010).

La forma en que los docentes buscan homogenizar la diversidad entre sus alumnos es tratándolos a todos por igual: “*Para mí son todos iguales. Yo ni nombro eso [diferencias entre alumnos locales e inmigrantes]. No existe para mí*” (Profesora).

Autores como Fraser sugieren que en la actualidad la justicia social debe ser entendida desde una doble dimensión: por un lado están los clásicos problemas de redistribución de bienes y por otro los asociados al reconocimiento cultural, especialmente de aquellos grupos que fueron sistemáticamente tratados de manera despectiva, como inferiores, cuya cultura no necesariamente es respetada y que no tienen paridad de participación social (Fraser y Honneth, 2003). Por ejemplo, en América Latina los grupos indígenas están sobre-representados entre los pobres y tienden a tener menos acceso a la educación. Sin embargo, sólo con darles a estos grupos acceso a más bienes materiales y a la educación no se resuelve el problema de la injusticia. Se requeriría, por ejemplo, que se les ofreciera una educación que esté acorde a sus propias visiones culturales y que se eliminen los contenidos racistas de todas las escuelas. En otras palabras, sería necesario que junto con una redistribución del acceso a bienes, hubiera un reconocimiento de su cultura.

Fraser propone incluir la cuestión del reconocimiento y la redistribución en un concepto amplio de justicia que incluya las dos dimensiones (Ibid.). La norma es que deberían darse las condiciones en ambas dimensiones para que haya paridad en las posibilidades de participar de los procesos sociales. Para eso, dice Fraser, se necesitan tanto las condiciones materiales como las condiciones intersubjetivas (Ibid.). Si pensamos en términos de la educación básica, las condiciones materiales serían que se den las condiciones mínimas para que los niños y jóvenes puedan acceder a la escuela: tienen que tener la vestimenta apropiada, los útiles y un abrigo para poder ir a la escuela. Y además tendría que haber una distribución equitativa de los recursos entre las distintas escuelas. Las condiciones intersubjetivas consistirían en que en las instituciones se le diera el estatus de semejante a todos los alumnos.

Fraser propone que se deberían prohibir las normas institucionales que sistemáticamente desprecian a ciertas categorías de personas. Existen al menos dos maneras a través de las cuales ciertas categorías de personas o grupos minoritarios pueden ser despreciados: una es considerarlos excesivamente diferentes y la otra es no reconocer sus diferencias (Ibid.). En el caso de los estudiantes inmigrantes en la Ciudad de Buenos Aires parecería que se cae en la falta de reconocimiento por no tener en cuenta las necesidades especiales que estos alumnos pueden tener.

Un aspecto que revela el predominio de la postura homogenizadora de la escuela es el modo en que se integran los inmigrantes a los ritos escolares. Tal como mencionamos en la sección anterior, son característicos los rituales nacionalistas de la escuela argentina, como por ejemplo cantar el himno nacional en las fechas patrióticas o izar la bandera argentina al comienzo de cada jornada escolar. En este sentido, un docente reconoció que en su escuela “*conviven distintas etnias, donde hay muchos chicos extranjeros, donde ellos también se adaptan al sistema nuestro, les cuesta mucho adaptarse a los símbolos patrios, a nuestras canciones, adaptarse a la idiosincrasia argentina (...)*. Pareciera, nuevamente, predominar la idea de que existe una “idiosincrasia argentina” como algo estático y cerrado, y que son los inmigrantes los que se deben adaptar a ella. No se percibe al inmigrante como alguien que forma parte de (y aporta a) la cultura argentina.

Al preguntarles a los estudiantes cómo se sienten frente a los rituales patrióticos, a los cuales están obligados a asistir, los estudiantes presentaron sentimientos disímiles. Por un lado, una porción significativa de los entrevistados pareció no sufrir malestar alguno por tener que participar en estos ritos porque comprendía que era lógico considerando que ahora vivían en un nuevo país. Incluso algunos (aunque no todos) habían aprendido el himno nacional. Sin embargo, no podemos dejar de destacar el caso de uno de los alumnos (de origen boliviano) que manifestó cierto malestar por participar en los actos patrios porque éstos le recuerdan que está en otro país y cuánto extraña su país de origen:

“A veces me cuesta muchísimo cuando veo subir la bandera, porque quisiera ver la mía también, porque uno no estando mucho tiempo es como que extrañas esas cosas. A veces veo subir la bandera argentina y... no lo puedo creer. Estás en otro país... muy formal y todo eso. Me cuesta mucho cantar el himno nacional argentino, pero por respeto lo hago. Si vos estás en un país tenés que respetar sus leyes y sus normas... Extraño mucho. (...) Aprendí el himno argentino en primaria. Me costó pero lo aprendí.

En definitiva, se ve que en las escuelas que participaron de la investigación se continúan usando a los ritos escolares nacionalistas desde una perspectiva asimilacionista en la cual existe cierta idea de una “cultura argentina” que es cosificada como un fenómeno estático y con fronteras claras y estables a la cual los inmigrantes tienen que adaptarse dejando su propia “cultura” de origen de lado. Más allá de las críticas, tanto éticas como prácticas, que se pueden hacer a esta estrategia, lo más preocupante es que por lo que pudimos ver en las escuelas incluidas en la muestra no hay una reflexión institucional acerca de cómo abordar el tema. Es decir que en escuelas en las cuales más del 50% de los alumnos son extranjeros se celebran las fechas patrias como si la presencia de alumnos extranjeros no planteara un desafío a ser abordado. De este modo, la respuesta parece ser la de seguir haciendo lo que siempre se hizo.

La presencia de alumnos inmigrantes en las escuelas genera tensiones e injusticias que son difíciles de resolver. En el caso de Buenos Aires, dada la falta de políticas públicas educativas en el nivel macro y la falta de políticas institucionales en el nivel micro, son los docentes quienes tienen que resolver en la práctica los problemas que surgen, tomando permanentemente (y a veces inconscientemente) decisiones sobre sus alumnos. Como se mencionó, en muchos de los adultos que trabajan en las escuelas sobrevive un discurso homogeneizador y asimilacionista. Sin embargo, junto con este discurso también encontramos otro (de estos mismos docentes) que sí diferencia a los alumnos inmigrantes de los argentinos. Los docentes admiten que para enseñarle a los inmigrantes se realizan adaptaciones pedagógicas y didácticas especiales, ya que estos tendrían más dificultades para el aprendizaje. Estas adaptaciones incluyen, por ejemplo, disminuir el ritmo de enseñanza, respetando así los tiempos más lentos de aprendizaje que, según dicen algunos docentes entrevistados, tendrían los alumnos extranjeros. También suponen premiar el esfuerzo extra que tendrían que hacer los inmigrantes para aprender lo mismo que aprende un argentino con mayor facilidad. En palabras de dos docentes entrevistados:

“En realidad tuvimos que hacer algunos ajustes en cuanto al tiempo de los aprendizajes de los chicos (...). Sobre todo porque estos chicos vienen de primarias (...) con grandes carencias en matemáticas, lengua, interpretación de texto”. (Directora).

“Creo que yo valoro mucho el esfuerzo del inmigrante. Y, sin ser más permisiva, trato de que las oportunidades sean a veces diferenciales, porque me parece que hay mucho que nivelar para alguien que recién llega, o que llegó hace unos años pero que tiene todavía un montón de cosas [de su cultura originaria]” (Profesora).

El análisis de las entrevistas a los alumnos reveló que éstos sufrieron importantes dificultades para adaptarse a la escuela, especialmente aquellos que llegaron con mayor edad y se incorporaron durante la escuela media. Entre los problemas más frecuentes, los alumnos coincidieron en destacar lo difícil que les resultaba entenderles a los docentes, que hablaban con palabras que no conocían y muy rápido. Esto se traducía en un mal rendimiento escolar, provocando que algunos alumnos incluso repitan el año.

“Sí, repetí el primer año que llegué. Cuando recién llegué fui a segundo año. Yo a los profesores no les entendía muy bien. Una parte por el habla. Porque había un profesor en “Cívica” que hablaba medio rápido, y yo decía: ¿Qué decías? Y más me juntaba detrás con mis compañeras bolivianas (...) Cuando repetí empecé a tomarle mucha más atención. Me junté con otros compañeros, porque cuando estuve la primera vez en segundo año casi no me hablaba con nadie Yo era la única desconocida. Después que repetí segundo empecé a hablar”. (Alumna de Bolivia).

“Acá los profesores hablan más rápido o te dictan; en el dictado yo no podía cuando llegué la primera vez. Las palabras son diferentes a las que usamos nosotros, porque yo digo “aiá” y ellos dicen “ashá”. Me confundía eso.” (Alumna de Bolivia).

De todos modos, a pesar de las dificultades de comprensión iniciales, los alumnos admitieron que no pedían ayuda, ya sea por timidez (dado que, por hablar distinto, no se animaban) o porque simplemente no tenían diálogo ni con los docentes ni con sus compañeros argentinos.

“Al principio tenés miedo de hablar... ¿qué van a decir si hablo?... No da. Me sentí así, y luego me sentí libre de hablar” (Alumna de Bolivia)

Los docentes reconocieron haber llegado a plantearse la posibilidad de ofrecer una peor calidad educativa para que sus alumnos se gradúen y puedan tener así más posibilidades de salir de la situación precaria en la que viven. Por ejemplo, cuando los docentes refieren a la precariedad de los hogares de sus alumnos migrantes –recordemos que una población importante de los grupos inmigrantes viven en villas miseria–, destacan que la falta de un lugar apropiado para estudiar después del horario escolar. En consecuencia, como los docentes cuentan solamente con el tiempo en el aula para enseñar todos los contenidos, acaban dictando menos contenidos que en una escuela donde los alumnos sí pueden llevar una parte del proceso de aprendizaje a sus hogares. En palabras de una directora de escuela:

“La gran mayoría viven en hogares muy precarios, donde en una pieza están todos, donde las posibilidades para el estudio y la concentración son mínimas, sobre todo porque hay una gran cantidad de chicos, chiquitos en familia. (...) Los docentes apuntalan un poco esta situación, tratan de reforzar más técnicas de estudio, más espacios en el aula que

tenga que ver con la interpretación de textos cuando por ahí en otra escuela hay más trabajo del alumno en casa que le queda para estudiar” (Directora).

En este contexto adverso, muchos de los docentes entrevistados manifestaron dudas respecto a las posibilidades de progreso que tendrán sus estudiantes en el futuro. Reconocieron explícitamente que difícilmente sus escuelas estén ofreciendo el nivel educativo que se requiere para que un graduado de la escuela media pueda acceder y recorrer con éxito la universidad.

“Es un contexto social muy adverso para que la escuela sea un lugar de asenso social. Maravillas no podemos hacer. Una reflexión que nos hacemos frecuentemente, y que no sabemos cómo resolver, es qué tiene que priorizar el colegio. Si darle el título (...) logrado a cualquier costa, que le permita acceder a ser cajero de un supermercado o repositor, o tratar de levantar el nivel y que nos queden muy pocos chicos en quinto y bien preparados para la universidad. Estamos en el medio, como siempre. No hay respuesta. (Profesora).

Sin embargo, debemos destacar que en el discurso docente, la segregación educativa, la precariedad habitacional y la situación socioeconómica desfavorable de sus alumnos no serían las únicas causas del bajo rendimiento académico de sus alumnos. Por el contrario, habría además una causa adicional, que refiere a cierto estereotipo sobre el alumno inmigrante, construido a partir de las categorías de clasificación racial que se impusieron durante la época colonial en América Latina, que continuaron con la construcción de los estados-naciones y que aún perduran. Estas clasificaciones que establecían cierta jerarquía entre europeos, criollos, indígenas y afrodescendientes, se basaban fuertemente en el color de la piel y en el concepto de raza. Pero estas clasificaciones no solo partían del color de la piel, entraban (y entran) en juego ciertos modos de ser, formas de vestimenta y costumbres que representaban (y representan) signos culturales de distinción y civilización (Castro-Gomez 2008). Estas clasificaciones de la población sobre la base del concepto de raza establecieron la base epistemológica de lo que Quijano (2008) llama la “colonialidad del poder”.

Algunos de los docentes entrevistados relacionan el bajo rendimiento de los inmigrantes directamente con este tipo de clasificaciones de la población que se originó en la época colonial: el color de piel, la nacionalidad, la distancia cultural, las costumbres, el bajo nivel socioeconómico serían las causas de que el inmigrante sea inferior al estudiante local. En este sentido, cuando los docentes se refieren, por ejemplo, a sus estudiantes de origen boliviano o peruano, utilizan calificativos del tipo:

“Les cuesta mucho la adaptación. Son portadores de una cultura más bien callada, poco comunicativa, muy tímidos en general, y a veces con padres muy rigurosos” (Profesora).

“Son muy reservados No cuentan muchas cosas. A veces hay que acicatearlos para que digan algo. (...) Después de ver a los padres veo esa idiosincrasia de ser sumisos” (Profesora).

Si tomamos únicamente a estas citas como referencia, los alumnos bolivianos y peruanos serían personas calladas, introvertidas y sumisas frente a la autoridad, consecuencia de una cultura rígida y autoritaria donde los padres usan la violencia física para lograr obediencia por parte de sus hijos. Esta idiosincrasia se revelaría, en palabras de una directora, también en la forma de caminar:

“Se manifiesta en el cuerpo, todos los bolivianitos y los peruanos van siempre así, todos juntitos, calladitos” (Directora).

Las cuestiones físicas y las dificultades académicas también estarían unidas a la condición de pobreza vivida en sus países de origen. En efecto, una docente sugirió como hipótesis que las lentitud y dificultades de aprendizaje podría estar ligadas a problemas de alimentación sufridos durante la niñez:

“Realmente se nota que en ellos hay una falencia, a veces alimentaria, a veces de las primeras formaciones, de sus primeras infancias” (Profesora).

Esta disposición física particular, unida a una cultura que según los docentes es rígida, autoritaria y arcaica (pre-moderna), impediría (o por lo menos dificultaría) que los alumnos inmigrantes puedan aprender los mismos contenidos –y a la misma velocidad– que un alumno argentino. Es decir, los docentes no sólo afirman que los inmigrantes son más lentos y menos inteligentes que sus pares locales (y sólo logran aprender lo mismo gracias al esfuerzo constante, propio de su cultura sumisa y autoritaria), sino que además tienen más dificultades que los argentinos para aprender algunos contenidos propios de la educación argentina:

“Flojísimo. Es flojísimo, los contenidos, los programas (...) totalmente ajenos a estos chicos: Esparta, Grecia, la Revolución Francesa”. (Directora).

Implícita en este comentario está la idea de que estos temas vinculados a la cultura Europeo-Occidental serían más cercanos a los alumnos argentinos pero no a los peruanos, paraguayos o bolivianos. Es decir que se puede ver como las categorías coloniales de clasificación de la población también influyen en la manera en que los docentes ven el vínculo de los estudiantes con el conocimiento: el supuesto origen europeo de los alumnos nacidos en Buenos Aires haría más relevante y entendible para ellos temas como la Antigua Grecia y la Revolución Francesa, mientras que estos contenidos, relacionados con la cultura occidental, serían más lejanos para los alumnos de los países limítrofes. La construcción de la Argentina como un enclave europeo en Sudamérica sigue vigente en las voces de los docentes y en la sociedad argentina en general:

Yo creo que los argentinos nacidos acá, queremos que las costumbres de ellos no sean problemáticas para nosotros, y ese proceso de aculturación, que no exista. Seguimos con la misma idea... yo siempre digo... no sé si está bien o esta mal...que nosotros los nativos, bajamos de los barcos y tenemos esa impronta de nuestros abuelos (que fueron los que bajaron de los barcos) y que vinieron con una cultura diferente. Y muchas veces esa cultura no tiene que ver con la cultura de esos países limítrofes. Hay una diferencia entre una Argentina “europea” y una América “indígena” (Profesora).

En la voz de esta docente vemos que desde su punto de vista la Argentina sería una excepción al resto de América Latina, un lugar dislocado en el espacio cuya población y cultura está mucho más relacionada con Europa que con los países vecinos. Aparece la clásica frase popular de la Argentina que dice que “los argentinos descendemos de los barcos”, frase que sugiere la inexistencia de pueblos originarios en la Argentina y muestra la invisibilización que estos pueblos sufrieron en las narrativas históricas que construyen la identidad nacional a pesar de que en la actualidad en la Argentina existen más de 600.000 personas que se reconocen a sí mismas como indígenas (Grimson, 2006).

En la mirada que tienen algunos de los docentes sobre sus alumnos también se hace referencia al color de piel. Una de las docentes por ejemplo comentaba como desde su perspectiva el color de piel es más importante que la nacionalidad en términos de definir quiénes tiene dificultades académicas:

“Yo creo que es más el color de piel. Acá hay chicos que vienen de las provincias del norte [de la Argentina], que son similares a los bolivianos en su aspecto, tienen la misma fisonomía (...) Entonces yo le digo: “¿Viste en general a quiénes les costaba? Le costaba a casi todos los morochitos”. (Profesora).

Por lo tanto, vemos como la nacionalidad, la clase social y la etnicidad se mezclan en las voces de los docentes como factores que explican las dificultades académicas que tienen los alumnos inmigrantes. Para algunos, el ser extranjero es importante, pero sobre todo es el origen étnico (reflejado en el color de la piel) lo que define las posibilidades de aprender que tienen los alumnos.

La mirada peyorativa de los docentes sobre sus alumnos inmigrantes también se manifestó en cierta nostalgia por sus “antiguos” alumnos. Por ejemplo, una directora de una escuela tradicional de la ciudad, comentó cómo cambió el perfil de los estudiantes que asistían a la escuela y cómo todavía existen profesores que sueñan con la idea de que alguna vez la escuela vuelva a ser la que era:

“El que trabajó acá, (...) se quiere matar, porque esto era el “Belgrano Schule”¹⁹. Imaginate... acá venía toda la población israelita de la zona (...) Era otro nivel y ahora no. (...) Los que están acá todavía piensan que, en algún momento, va a volver el “Belgrano schule” y por ahora no va a volver el “Belgrano schule”. (...) La población de la escuela cambió mucho.”

Esta directora mencionó con nostalgia que muchos graduados de la escuela –mayoritariamente de la comunidad judía– se habían convertido en “personas importantes” (doctores, abogados y legisladores). Cuando le sugerimos que esos estudiantes también habían sido inmigrantes, ella reaccionó diciendo: “no no, eso era otra cosa”, dejando implícita la noción de que sus actuales estudiantes no tienen ninguna oportunidad de convertirse en “personas importantes” porque tienen algún tipo de déficit.

19 Los nombres de las escuelas y las personas fueron cambiados para preservar su anonimato.

Por lo tanto, lo que estos ejemplos nos muestran es que ante la falta de políticas públicas en el nivel macro y la falta de políticas institucionales que intenten abordar los desafíos que plantea en la práctica la educación de alumnos inmigrantes, son los docentes quienes tienen que tomar decisiones a nivel individual. En líneas generales se puede ver cómo la postura asimilacionista que prevaleció en los orígenes del sistema educativo argentino sigue vigente hoy en las escuelas. Pero junto con esta postura homogeneizante conviven visiones estereotipadas de los alumnos inmigrantes en las cuales se mezclan la nacionalidad, el nivel socio-económico y la etnicidad como factores explicativos de los problemas que le presentan sus nuevos alumnos, de los cuales se quejan, manifestando al mismo tiempo cierta nostalgia por sus antiguos alumnos que aparentemente eran de origen europeo, argentinos y de clase media.

Conclusión

A lo largo del artículo hemos intentado presentar un panorama general de la situación educativa de los estudiantes inmigrantes de los países limítrofes y del Perú en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Lamentablemente vemos que el problema de la escolarización de los hijos de inmigrantes está por ahora lejos del centro de atención de los hacedores de políticas educativas en Argentina en general y en Buenos Aires en particular.

Más allá de las normas generales orientadas a garantizar el acceso de estos niños y jóvenes a las escuelas, no existen políticas específicas que aborden las necesidades especiales que los alumnos extranjeros puedan tener. Sugerimos que esta invisibilización del problema podría estar relacionada con la gran importancia que se le ha dado en los últimos años en la Argentina al problema de la pobreza y su relación con circuitos diferenciados de escolarización. La propia segregación de los alumnos extranjeros en distritos específicos y, dentro de éstos, en ciertas escuelas contribuye a que la escolarización de los inmigrantes sea un desafío localizado que no ha llamado la atención de las autoridades centrales. Finalmente, la continuidad del paradigma de la “igualdad de oportunidades”, entendida como la búsqueda de cierta homogeneización de las experiencias escolares y el darle lo mismo a todos como la manera más justa de lidiar con las diferencias, también influye en la falta de políticas específicas.

A su vez, la falta de políticas macro y la ausencia de espacios colectivos de reflexión y definición de políticas institucionales deja en manos de cada docente el resolver los problemas que se le presentan en la práctica. Los docentes, como vimos, siguen partiendo de la lógica homogeneizadora que primó en los orígenes del sistema educativo argentino, pero al mismo tiempo reconocen que tienen que hacer adaptaciones en la práctica para responder a lo que ellos mismos perciben como las necesidades de sus “nuevos” alumnos. Presentamos aquí las construcciones estereotipadas que muchos docentes hacen de sus alumnos en las cuales cuestiones como la nacionalidad, la etnicidad y el nivel socio-económico se mezclan en las críticas que hacen de su alumnado actual. Por supuesto que también nos encontramos con docentes que no tenían estas posturas y con alumnos que destacaban ayudas y consejos que habían recibido de sus docentes. El problema, más allá de algunas posiciones discriminadoras de algunos docentes, es que no existen políticas que guíen e incentiven a los docentes a abordar de una manera más justa a los alumnos inmigrantes.

La suerte de cada alumno depende de la iniciativa e ideología particular de cada uno de los docentes que le sea asignado.

Dada la gran cantidad de tensiones que hemos ilustrado en este artículo, quedan pocas dudas de que se requiere un debate profundo y urgente en la comunidad educativa de la Ciudad de Buenos Aires para definir políticas sistémicas que permitan abordar las tensiones que la escolarización de niños y jóvenes inmigrantes generan en las escuelas y en el sistema educativo en general. El crecimiento de la pluralidad étnica en una ciudad que fue construida discursivamente como culturalmente homogénea, basada en narrativas que la definían y la definen como un enclave europeo en Sudamérica, genera visiones estereotipadas de los extranjeros. Aparece entre los actores escolares una noción cosificada de la “cultura argentina” con fronteras estáticas en las cuales no hay lugar para aquellos que tienen un origen indígena.

Al margen de las declaraciones legales sobre el respeto por la diversidad, queda claro que en las escuelas de Buenos Aires se está muy lejos de la posibilidad de promover una educación intercultural que genere un ámbito de respeto por las diferencias al mismo tiempo que se construyen sentimientos de pertenencia a un colectivo mayor. Los docentes y las escuelas siguen operando con las mismas estrategias que se usaron en los orígenes de la Nación Argentina, por ejemplo forzando a los inmigrantes a participar de rituales nacionalistas.

Este abordaje tiene problemas éticos, ya que las propias normas migratorias y educativas establecen que esta homogeneización no es deseable, pero también presenta grandes problemas prácticos, ya que es evidente que ante la situación de segregación urbana y escolar que sufren los jóvenes inmigrantes es muy difícil que los actos patrióticos por sí solos logren promover la participación plena y en paridad de condiciones de los inmigrantes en los procesos sociales. Una educación intercultural implicaría un abordaje sistémico que por un lado trate de romper con la segregación y, por otro, defina políticas y formación para los docentes de modo que el trabajo por la interculturalidad y la búsqueda del respeto y la lucha contra la discriminación se de en todas las escuelas y con todos los alumnos.

En definitiva, las diferencias en los perfiles migratorios actuales en Buenos Aires han generado tensiones étnicas, políticas y pedagógicas que no pueden ser neutralizadas y domesticadas a través de las viejas estrategias usadas en los orígenes de la construcción de la Nación Argentina. Estas estrategias son contradictorias con la filosofía política que se manifiesta en las leyes más generales, que ya no busca la homogeneización, sino que se proponen generar cohesión social a través del respeto por las diferencias. El desafío entonces es volver a pensar a los inmigrantes como co-protagonistas del progreso del país, lo cual implicaría una reflexión profunda y seria acerca del significado de la identidad argentina. Se trata de promover con prácticas aquella idea de que la identidad es un proceso, nunca acabado y siempre abierto a lo nuevo. De este modo, la identidad nacional, no es nunca definitiva, siempre hay que reconstruirla, siempre esta abierta a incorporar y a incluir en su relato a lo múltiple. Quizás lo más definitivo, en pos de la riqueza cultural, del respeto por los derechos humanos, y por sobre todo, del cumplimiento del derecho a la educación, es la necesidad de construir una identidad nacional lo más inclusiva posible en nuestras escuelas y en la sociedad en general.

Bibliografía

- Argentina (1853). *Constitución de la Nación Argentina*
- _____ (1993). *Ley Federal de Educación*.
- _____ (2004). *Ley de Migraciones 25.871*.
- _____ (2006). *Ley de Educación Nacional*
- Allega, Leticia (2009). “*Políticas migratorias e integración regional: la diversidad cultural en el Programa ‘Patria Grande’*”. Presentado en la VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM), Buenos Aires, 29 de septiembre al 2 de octubre de 2009.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires : Centro Editor de América Latina
- Amuchástegui, M. (2000). “*El orden escolar y sus rituales*”. En Gvirtz, S (2000) (comp) *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- Aruj, R, Novick, S. and Oteiza, E. (2000). *Inmigración y Discriminación Políticas y Discursos*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Benencia, R. (2008). “*Racismo, fundamentalismo cultural y restricción de la ciudadanía : formas de regulación social frente a inmigrantes en Argentina*”. En Novick, Susana (comp) *Las migraciones en América Latina: políticas, culturas y estrategias*. Buenos Aires: CLACSO Coediciones.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Botana, N. (1998). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Bruno, S. F. (2007). “*Cifras imaginarias de la inmigración limítrofe en la Argentina*”. Presentado en las VII Jornadas de Sociología, Buenos Aires, noviembre de 2007.
- Caggiano, S. (2008). “*La ciudadanización de la política migratoria en la región sudamericana : vicisitudes de la agenda global*”. En Novick, Susana (comp) *Las migraciones en América Latina : políticas, culturas y estrategias*. Buenos Aires: CLACSO Coediciones.
- Castro-Gómez, S. (2008). “*(Post)Coloniality for Dummies: Latin American Perspectives on Modernity, Coloniality, and the Geopolitics of Knowledge*”, in: Moraña, M., Dussel, E. & Jáuregui, C. A. (2008) *Coloniality at Large. Latin America and the Postcolonial Debate*, United States of America: Duke University Press.
- Cerrutti, M. and Bistock, G. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Ceva, M. (2006). *La migración limítrofe hacia la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Dussel, I. (2001). *School Uniforms and the Disciplining of Appearances: towards comparative history of the regulation of bodies in early modern France, Argentina and the United States*. Thesis (Ph. D.)--University of Wisconsin-Madison.
- Eleazer, M. (2005). *La Nación de la Escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis*. MA Theis, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003) *Redistribution or Recognition? A political-philosophical exchange*. London and New York: Verso.

- Gasparini, L. and Cruces, G. (2008). *A distribution in Motion: The Case of Argentina. A Review of the Empirical Evidence*. CEDLAS. Universidad de La Plata.
- Grimson, A. (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- _____ (2006). “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina”. In Grimson, A and Jelin, E. (Eds.) *Migraciones regionales hacia la Argentina: Diferencias, desigualdades y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gvirtz, S., Beech, J., and Oria, A. (2008). “*Schooling in Argentina*”. In Gvirtz, S. and Beech, J. (Eds.) *Going to School in Latin America*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- INDEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (n.d.). 2009 y 2010. HYPERLINK “<http://www.indec.gov.ar/>”<http://www.indec.gov.ar/>
- Narodowski, M. y Nores, M. (2002): “*Socio-economic Segregation with (without) Competitive Education Policies. A Comparative Analysis of Argentina and Chile*”, in *Comparative Education*, 38 (4).
- Neufeld, M. R. and Thisted, J. A. (comps.) (1999). “*De eso no se habla...*”. *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Novick, S. (2005). “*La reciente política migratoria argentina en el contexto del MERCOSUR*”. En *El proceso de integración Mercosur: de las políticas migratorias y de seguridad a las trayectorias de los inmigrantes*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Novick, S. (comp.) (2008), *Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias*, Buenos Aires: CLACSO Coediciones.
- Ortfield, G. and Eaton, S.E. (1996). *Dismantling desegregation: the quiet reversal of Brown v. Board of Education*. New York: New Press.
- Oteiza, E. and Novick, S. (2000). *Inmigración y derechos humanos. Política y discursos en el tramo final del menemismo*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Documento de Trabajo 14.
- Quijano, A. (2008) “*Coloniality of Power, Eurocentrism, and Social Classification*”, in: Moraña, M., Dussel, E. & Jáuregui, C. A. (2008) *Coloniality at Large. Latin America and the Postcolonial Debate*, United States of America: Duke University Press.
- Romero, L. A. (2001) *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Solberg, C. E. (1970) *Immigration and Nationalism: Argentina and Chile, 1890 – 1914*. Austin : Institute of Latin American Studies (ILAS), University of Texas—Austin.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880 – 1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Veleda, C. (2009) *Regulación estatal y segregación educativa en la provincia de Buenos Aires*. *Revista de Política Educativa*. Año 1. Nº 1.
- Wells, A. S. and Crain, R. L. (1997). *Stepping over the color line: African American students in white suburban schools*. New Haven, Connecticut: Yale University