

Nobile, Mariana. **La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales.** *Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe.* Programa Regional de Becas CLACSO. 2006

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/2005/migra/nobile.pdf>

www.clacso.org

RED DE BIBLIOTECAS VIRTUALES DE CIENCIAS SOCIALES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE, DE LA RED DE CENTROS MIEMBROS DE CLACSO

<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>

biblioteca@clacso.edu.ar

Concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe

Título del proyecto: “La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales”

Autora: Mariana Nobile*

Introducción

Las sociedades contemporáneas están signadas por el llamado proceso de *globalización*, el cual se caracteriza por el incremento, desde hace tres décadas, de los flujos tanto de información y capitales como de personas (Appadurai, 2001; García Canclini, 2001). No podemos decir que las migraciones son un fenómeno nuevo, ya que se vienen registrando desde siglos atrás. Pero, en el último tiempo, han cambiado su carácter. Las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales provocaron cambios en los flujos migratorios, modificando la duración de éstos (la población se mueve por períodos más cortos), las vivencias por las que atraviesa el migrante, al mismo tiempo que se ha registrado un incremento en el volumen de población que se traslada de un lugar a otro (Novick *et. al.*, 2005).

Argentina no está exenta de estos flujos migratorios. Nuestro país ha sido desde hace ya más de un siglo, receptora de inmigrantes. A fines del siglo XIX, durante el periodo de construcción de la nación, se fomentó la radicación de personas de origen europeo. Hoy en día, Argentina sigue siendo un país receptor de población extranjera, aunque el origen de ésta ha variado. Bolivianos, peruanos, paraguayos, chinos, coreanos y taiwaneses residen en el país, muchos de ellos en la ciudad de Buenos Aires.

El tema central del que nos ocuparemos a lo largo de este trabajo es el de los adolescentes de origen extranjero que asisten a escuelas estatales de nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires. Nuestro objetivo central es reconstruir la experiencia escolar de estos chicos, a fin de evidenciar si tienen lugar procesos de carácter discriminatorio que puedan afectarla negativamente. Para alcanzar este objetivo se analizarán las prácticas y discursos que circulan al interior de las escuelas sobre los extranjeros, y las relaciones que éstos entablan tanto con sus pares como con los docentes. A su vez, se analizarán las normativas que afectan el tránsito de los extranjeros por las instituciones educativas y se estudiarán los datos cuantitativos relacionados con el fracaso escolar a fin de evidenciar si la experiencia escolar de estos chicos tiene alguna incidencia en su rendimiento.

Antes de comenzar con la exposición, nos gustaría remarcar el carácter complejo que reviste nuestro objeto de estudio, ya que el mismo está atravesado por diferentes dimensiones, tanto culturales, socioeconómicas y educativas, como legales. Es por esta complejidad que debemos optar por un tipo de abordaje entre tantos otros posibles. Además debemos señalar las limitaciones propias de este trabajo. Debido al tiempo acotado de la investigación, aquí podemos presentar sólo un bosquejo sobre procesos que es preciso percibir en un plazo mayor de tiempo de inmersión en el campo.

El sistema educativo argentino y los extranjeros

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la elite gobernante se encontraba abocada a la construcción de la Argentina en tanto nación. Como sostienen varios autores, la nacionalidad, o podríamos decir, la identidad nacional, son construcciones imaginarias necesarias para darle a los individuos un sentimiento de pertenencia a una comunidad, a una identidad colectiva (Shumway, 2002; Anderson, 2006; Hobsbawn, 1998).

A lo largo de este proceso se van definiendo los rasgos ‘esenciales’ de lo que será la “identidad nacional”. En nuestro país, esta construcción estuvo atravesada por el ideario liberal de una elite política que deseaba alcanzar el progreso económico, político y cultural, emulando los modelos de las sociedades tanto europeas como norteamericana. Pero la particularidad del proceso que tuvo lugar en Argentina es que el pensamiento dominante hacia fines del siglo XIX, en lugar de ser un discurso unificador, fue una ‘mitología de la exclusión’ (Shumway, 2002) ya que dejaba fuera del ‘proyecto nacional’ a buena parte de la población nativa: “...la postura liberal, elitista, centrada en Buenos Aires y en las clases altas cultas [...] promueven el éxito mediante la imitación de Europa y los Estados Unidos

al tiempo que denigra la herencia española, las tradiciones populares y las masas mestizas” (Shumway, 2002:233).

Hay autores que ven la conformación de la identidad nacional como “un proceso de desetnicización” en el que el Estado argentino fue una “verdadera máquina de aplanar las diferencias” (Grimson, 2000:49). Esto hizo que se volviera dificultosa la posibilidad de pensar y, más aún, constituir identidades plurales y diversas a las instituidas a partir de estas políticas, a la vez que se conformaron sujetos pocos receptivos a la alteridad.

La cultura nacional es el resultado de políticas estatales identitarias, a través de las cuales se buscó alcanzar una homogeneidad cultural al mismo tiempo que organizar la diversidad interna (Grimson, 2000). A partir de un desprecio por la población nativa y la valorización de lo europeo, de la hipotética superioridad racial del hombre blanco, se busca la unidad étnica del país, fomentándose la inmigración proveniente de Europa, la cual debía integrarse al proyecto nacional y contribuir a que nuestro país alcanzara el progreso económico, social, político y cultural deseado.

Es aquí donde el sistema educativo, junto a otras instituciones, desempeña un rol fundamental. La educación asume, en la construcción del país, un papel político esencial, ya que funciona tanto como una herramienta de homogeneización e integración de la población, como un mecanismo de control social y estabilidad política (Tedesco, 1970). La institución escolar, considerando a los hijos de inmigrantes como nativos, lleva a cabo su socialización en la simbología nacional, integrándolos a una sociedad todavía en construcción, al mismo tiempo que eliminaba las particularidades de los diversos orígenes.

Al interior de la escuela, no se permitían las manifestaciones de los orígenes culturales de cada alumno, los cuales, debido a la gran proporción de inmigrantes, eran de lo más variados. El Estado, en esta tarea de integración de la población extranjera y en la construcción de una cultura común, se muestra eficaz. “La escuela era una máquina de imposición de identidades, pero también extendía un pasaporte a condiciones mejores de existencia” (Sarlo, 1998:67). Como podemos ver, la educación ocupa un importante lugar en el proceso de integración de la población proveniente de diversos países de Europa, ya que busca socializarlos en los mismos valores a la vez que les inculca un sentimiento de identidad nacional esencial para la consolidación de la nación.

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

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

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

A su vez, la política educativa ya no busca homogeneizar y reducir las diferencias (étnicas, culturales, entre otras), sino que propone convivir con ellas. Un ejemplo de ello es la recientemente promulgada Ley de Educación Nacional (Ley 26.206, diciembre de 2006), en la cual se promueve la valorización de la multiculturalidad y la diversidad cultural. Se busca alcanzar un pluralismo en las

instituciones, conviviendo en su interior las diferencias; aunque difícil es alcanzar el respeto por la diversidad a través de un dispositivo escolar que fue pensado para homogeneizar (Terigi, 2006).

Poggi señala que lo diverso y lo diferente han estado siempre en el interior de las escuelas, pero al quebrarse el imaginario de la homogeneidad cultural, irrumpe una escena más “real”, menos velada, de lo que realmente está presente en las instituciones (Poggi, 2003). A su vez, la escuela ya no cuenta con la misma fuerza simbólica para inculcar un patrón cultural común a todos aquellos que asisten a ella, al mismo tiempo que la política hacia la población inmigrante ha cambiado. Como señala Caggiano, “en los últimos años, indudablemente no se encuentra un discurso hegemónico, canalizado por el Estado y otras instituciones, que sustente el tipo de trazos utópicos [...] en el mito de la integración, ni como horizonte de transformación ni de ascenso social” (Caggiano, 2005:195).

Un aspecto que hay que tener en cuenta es que el pasado aún sigue operando en la actualidad, es decir, el modo en que los migrantes fueron acogidos por el sistema educativo desde su creación está presente en el imaginario actual de las escuelas. Por ende, “el mito de la Argentina abierta y acogedora, muestra persistencia y vitalidad. [...] es un lugar común definir a la sociedad local como hospitalaria, y hay un amplio consenso en que aquí ‘no se discrimina a los inmigrantes’” (Caggiano, 2005:195). Por ello mismo, es preciso indagar, cuáles son los procesos que tienen lugar hoy en día en las escuelas, y el modo en que los chicos extranjeros atraviesan su experiencia escolar.

Actualmente, Argentina recibe migrantes provenientes de diversas zonas, siendo un foco de atracción al interior del MERCOSUR (Novick *et. al.*, 2005). Es así que, por un lado, es posible encontrar contingentes de poblaciones originarias de distintos países de Latinoamérica, pero sobre todo de Perú, Bolivia y Paraguay. Por el otro, encontramos personas de origen asiático, como son taiwaneses, chinos y coreanos. Muchos de estos contingentes inmigratorios se han asentado en la Ciudad de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires.

En relación a la matrícula extranjera del nivel medio de la ciudad, vemos que del total, un 74,2% asiste al sector estatal y el 25,8 % restante al sector privado. Pero es preciso indagar cómo es la distribución de las nacionalidades en estos dos grandes sectores. Vemos que los migrantes provenientes de los países limítrofes y Perú envían a sus hijos al sector estatal. Del total de la población boliviana matriculada en el nivel medio, un 86,7% asiste a escuelas estatales. Se da una situación similar con los chicos peruanos y paraguayos, que un 81,6% y 81% respectivamente asisten al sector estatal. En cambio aquellos provenientes de Asia, Europa y el resto de los países de América¹ envían a sus hijos al sector privado. Un 68,2% de los chicos asiáticos asiste a escuelas del sector privado. Similar es la proporción de los chicos tanto europeos (69,1%) como del resto de los países de América (65,8%).

Cuadro 1

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

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

Como es posible inferir a partir de los datos estadísticos, vemos que la distribución de la población extranjera en el sistema educativo de la ciudad está afectada por esos procesos de fragmentación que señalábamos con anterioridad. Según la nacionalidad, el barrio en el que habiten y la situación socioeconómica por la que atraviesen, asistirán a determinadas escuelas, ubicándose en determinados fragmentos educativos. Gran parte de la población que llega a Argentina proveniente de los países del Cono Sur, se integra a nuestra sociedad ocupando las posiciones más bajas de la estructura socioeconómica, es por ello que en su mayor parte concurren a las escuelas del sector estatal que son gratuitas. En cambio, aquellas familias que se ven en condiciones de pagar una cuota por la educación de sus hijos, optan por enviarlos al sector privado. Esto es lo que puede estar sucediendo con la inmigración de origen oriental y europeo, y con aquella proveniente de algunos países de América, quienes se ubican en los sectores medios de la población, teniendo la posibilidad de afrontar el gasto total de la educación de sus hijos.

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

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

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

Veamos el siguiente gráfico que sintetiza la información sobre la proporción de la población extranjera de las escuelas medias del sector estatal de la Ciudad según el país de origen.

Gráfico 1:

Población extranjera en escuelas medias del sector estatal por país de origen. Año 2005.

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

El gráfico muestra que las nacionalidades que registran una mayor proporción entre la población de origen extranjero son la boliviana, la peruana y la paraguaya. Es así que del total de alumnos extranjeros de las escuelas medias estatales de la ciudad, encontramos que un 41,2% son bolivianos, un 24,2% son peruanos y un 21,4% son paraguayos, sumando en total un 86,8% de los alumnos extranjeros. El 13,2% que nos queda se reparte entre alumnos provenientes de los restantes países de América (8,3%, de los cuales un 4% nació en Uruguay, un 1,5% en Brasil y un 1,1% en Chile), Europa (2,6%), Asia (2%) y otros (0,3%).

Pero esta proporción varía considerablemente en algunos distritos. Aquellos que presentan una mayor proporción de extranjeros, llegando casi a duplicar e, incluso, a triplicar el promedio, son el 19° (24,2%), 20° (15,8%) y el 11° (14%).

Los chicos de origen boliviano se concentran, en su mayor parte en los distritos 13° (15,6%), 19° (12,3%), el 11° (12,4%), el 21° y el 6° (10,2% en cada distrito), es decir, en la zona sur de la ciudad (en los barrios de Flores, Floresta, Villa Soldati, Nueva Pompeya). Recordemos que en la ciudad encontramos grandes diferencias entre la zona sur y la zona norte, siendo la primera la que registra los índices socioeconómicos y educativos más desfavorables.

La mayoría de los chicos de Perú asisten a establecimientos de los distritos 2° (18,5%), 1° (14,6%) y 6° (8,4%), ubicados en los barrios de Retiro, Balvanera, Almagro, Boedo y San Cristóbal.

En relación a los alumnos paraguayos, encontramos una mayor proporción en los barrios de Barracas, La Boca, Parque Patricios, Almagro y Retiro (distritos escolares 5° (11,3%), 4° (10,6%), 1° y 2° (9,1% y 9,2% respectivamente)).

Hasta aquí pudimos observar que hay una importante proporción de alumnos extranjeros que asiste a escuelas medias estatales de la Ciudad de Buenos Aires, pero el propósito de nuestra investigación es conocer un poco más las situaciones que estos chicos atraviesan al interior de las instituciones, a fin de evidenciar si en ellas tienen lugar procesos discriminatorios. Es por ellos que para la presente investigación² se tomaron dos escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires las cuales están ubicadas en los distritos 1° y 2°. A continuación presentaremos una breve descripción de ambas escuelas a fin de enmarcar el trabajo realizado en ellas.

Caracterización de las escuelas

Escuela A

La escuela A es una institución grande que tiene una larga trayectoria dentro de su modalidad técnica, llegando a los 70 años de antigüedad. Funciona en los tres turnos, registrando una matrícula de entre novecientos y mil alumnos en total.

Se encuentra situada en el distrito escolar N° 1 (Región I), CGP 1³. Podríamos decir que los alumnos que asisten a la misma pertenecen a sectores medios-bajos y bajos. Alrededor de un 30% de los alumnos viven en los asentamientos cercanos, otro tanto proviene del Conurbano bonaerense gracias a la cercanía de los ramales de trenes, y el resto de los alumnos son gente de los barrios lindantes, generalmente hijos de encargados de edificios o de personal no calificado que trabaja en oficinas de la zona.

En relación a la población extranjera, esta escuela recibe alrededor de un 12% de alumnos nacidos fuera del país. En 2005, el promedio de población extranjera para el total de las escuelas medias estatales del distrito 1 es de un 10%. La escuela recibe, principalmente, alumnos provenientes de Bolivia (30%), Perú (30%), Paraguay (25%). También encontramos, pero en menor proporción, alumnos provenientes de Europa (6%)⁴.

Escuela B

Esta escuela está situada en un barrio del centro de la ciudad, en el Distrito Escolar 2 (Región III), CGP 6. Este barrio alberga una gran proporción de personas provenientes de Perú y, en menor medida, de otros países latinoamericanos. La población que asiste a esta escuela pertenece a sectores medios – bajos y bajos. Es una escuela de modalidad comercial la cual tiene muchos años de antigüedad, casi sesenta años. En los últimos años ha tenido una baja importante en su matrícula, pasando de alrededor de mil trescientos alumnos hace quince años, a poco más de cuatrocientos en la actualidad. Las autoridades señalan que esta baja se enmarca en una tendencia general en la Ciudad de Buenos Aires, en la cual la población se mantiene estable y se encuentra envejecida, reduciéndose la matrícula en todas las escuelas medias estatales de la ciudad. Por otro lado, señala que hay un desprestigio y deterioro de la escuela pública en general, que provoca que aquellos sectores que se encuentran en condiciones de pagar una cuota opten por la educación privada de sus hijos. Otra razón que esgrimen ante la baja pronunciada de la matrícula es que en un radio corto de cuadras hay varios establecimientos educativos de nivel medio.

En relación a la población extranjera, esta escuela recibe un 21% de alumnos nacidos fuera del país, llegando en los primeros años de estudio a un 25%. En 2005, el promedio de población extranjera para el total de las escuelas medias estatales del distrito 2 es de un 11,6%. La mayoría de los alumnos de origen extranjero provienen de Perú (50%). El siguiente en nivel de importancia es Paraguay (20%), bastante por debajo de la población de peruanos en la escuela. Luego encontramos alrededor de un 10% de asiáticos y un 10% de bolivianos. En menor proporción, también encontramos alumnos provenientes de Uruguay (7%) y del resto de los países de América no mencionados con anterioridad (4%).

Discriminación, cultura e identificaciones en el ámbito educativo

Nuestra investigación se centra en el ámbito de la escuela donde veremos que están presentes diversos fenómenos y dimensiones que aportan a la complejidad de nuestro objeto de estudio. Es en este apartado donde buscaremos encontrar algunos soportes teóricos que nos permitan analizar el material obtenido en nuestro trabajo de campo.

En primer lugar, vamos a abordar nuestro objeto a través del estudio de la cotidianeidad en la escuela, es por ello que se van a analizar distintos tipos de actividades, prácticas y discursos, los cuales constituyen, desde cada sujeto particular, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural. "...la vida cotidiana abarca una gran diversidad de actividades mediante las cuales maestros, alumnos y padres le dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que circunscribe cada localidad" (Rockwell, 1999:7).

Esta cotidianeidad está co-construida por los actores que participan de la vida de la institución. Como señala Rockwell, "la co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio" (2000:20). Es así que es posible afirmar que el ámbito escolar se distingue por su heterogeneidad, no sólo por la historia particular de cada institución, sino por las historias particulares de cada uno de los sujetos que participa de ella.

Aquí vamos a indagar acerca de la experiencia escolar considerándola como una experiencia social, y no tanto académica, la cual abarca a la totalidad del alumno. También intentaremos observar el modo en que los alumnos construyen "relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos" (Dubet, 1998:15)

A lo largo de nuestra investigación, estarán presentes cuestiones como 'cultura', 'identidad', 'discriminación', 'prejuicios', 'estigmas', etc. Comenzaremos haciendo un recorrido teórico por estos conceptos a fin de ir aclarando nuestra postura frente a cada uno de ellos.

Las diferencias entre grupos, hasta mediados del siglo XX, han sido pensadas a partir del concepto de raza, lo cual implica que la constitución biológica de las personas tiene una importante incidencia en la organización social de los grupos, en sus costumbres, en su inteligencia (Margulis *et. al.*, 1998); a lo que se agrega que, estas características, por ser biológicas, tienden a heredarse sin posibilidades de modificación alguna. Luego de la Segunda Guerra Mundial, el concepto de raza cayó en un amplio desprestigio, perdiendo a su vez el respaldo científico del que gozaba en su momento, y es por ello que, para las diferencias entre los grupos, el concepto de raza es reemplazado por los de 'cultura' o 'etnia' (Margulis *et. al.*, 1998).

El concepto de cultura trae aparejadas muchas discusiones dentro de la antropología, ya que no hay un consenso entre los estudiosos del tema que permita alcanzar una definición del término. Existen decenas de definiciones de 'cultura' (Grimson y Semán, 2005), pero hay que señalar que ciertos usos de este concepto han recibido muchas críticas, por su esencialismo y reificación de las diferencias, actuando de igual modo que el concepto de raza. Lila Abu-Lughod señala que "a pesar de sus pretensiones antiesencialistas, el concepto de cultura retiene algunas de las tendencias de congelamiento de las diferencias que posee el concepto de raza" (Grimson y Semán, 2005:15).

El mero reemplazo de la raza por la cultura, no cambia demasiado los efectos que genera este modo de concebir a los grupos humanos. "Es riesgoso que la presuposición racialista (una herencia genética tiene consecuencias intelectuales, morales, ideológicas, estéticas) aparezca reconvertida en presuposición culturalista (haber nacido en el seno de un grupo o territorio permite saber mecánicamente caracteres intelectuales, morales, ideológicos, estéticos)" (Grimson y Semán, 2005:13).

Michel Wieviorka habla de la aparición de una nueva forma de racismo, el 'racismo cultural', el cual parece estar vinculado con las críticas que se le han hecho al concepto de cultura. Este racismo habla de los 'otros' como culturalmente diferentes, considerando estas diferencias como irreductibles, creyendo dificultosa su integración en la sociedad de destino ya que no comparte los valores y los rasgos característicos del grupo dominante. Es así como el racismo 'cultural' "radicaliza, naturalizándolas, las diferencias culturales. [...] Hay un vínculo bastante fácil de establecer entre el empuje de estas diferencias culturales y diversas expresiones o aspectos del racismo que transforma estas diferencias, reales o imaginadas, en diferencias raciales" (Wieviorka, 2003:21).

Es por lo anteriormente dicho que algunos autores, como Arjun Appadurai (2001), se inclinan por reemplazar el uso de "cultura" en tanto sustantivo, por la utilización del adjetivo, "lo cultural".

Appadurai señala que hablar de “cultura” implica una sustancialización, por ende, referirnos a una cosa, a un objeto en particular, el cual tendería a no modificarse a lo largo del tiempo. Es por esta situación que prefiere hablar de *lo cultural*, como una dimensión que alude a la diferencia, ya que nos permite observar los contrastes entre distintos tipos de categorías, como pueden ser la clase, la etnia, las naciones, los géneros sexuales, entre otras.

Si en esta investigación, uno de los puntos centrales va a ser el modo en que sujetos socializados en diversos ámbitos, provenientes de distintos países, se relacionan en un ámbito común que es la escuela, debemos observar el modo en que se articulan las diferencias, cómo uno se va definiendo a partir de la oposición con otro diferente. Homi Bhabha (2002) señala que hay que estudiar “esos momentos o procesos que se producen en la articulación de las diferencias culturales. Estos espacios intermedios [*in between*] proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad que inician nuevos signos de identidad”. Es en ese *in between* donde se negocian las experiencias intersubjetivas y el valor cultural de cada comunidad o cultura.

La idea de diferencia cultural cobra especial relevancia para nuestro trabajo porque cada grupo, a fin de definirse en términos culturales marca los límites de pertenencia, define un “nosotros”, a partir de la definición de un conjunto de características que deben reunir los miembros de dicho grupo (Margulis *et. al.*, 1998). Es así que se van delineando ciertos límites, los cuáles pueden ser más o menos nítidos, más o menos fuertes, que marcan quién pertenece o quién queda excluido de determinadas “comunidades”.

A partir de experiencias comunes, de modos de vida y de rasgos culturales, cada sociedad o grupo social va diagramando códigos comunicativos, estructuras de significación, al igual que una escala de valores y atributos que definen lo que es normal y deseable para el grupo. Es así como éste señala un canon de normas comunes, que circunscriben un modo de vida válido y deseable para sus miembros. Estas concepciones culturales se incorporan como sentido común, estableciendo así una hegemonía de la normalidad (Elías, 1998; San Román, 2003; Grimson, 2000).

Esas características designadas sobre el otro, que lo convierten en alguien distinto al nosotros que tenemos internalizado, características que generalmente son llevadas como marcas en el cuerpo (Urresti, 1998), se convierten en un verdadero estigma para su portador. Este estigma, según Goffman, hace referencia a un “atributo profundamente desacreditador” ya que es incongruente con nuestro “estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos” (1995:13). Esta estigmatización del otro hace que dejemos de verlo como una persona total, anula los restantes atributos que pueda poseer, pasando esa característica desacreditadora a constituirse en la identidad completa de esa persona.

Este rechazo a la alteridad se traduce en justificaciones, en la verdadera elaboración de una ideología que justifica la inferioridad de aquel diferente a nosotros. Estas actitudes discriminatorias se basan en razonamientos que tienden a cargar al otro con una deficiencia propia, se le otorga al marginado una supuesta incapacidad personal, la cual tendría una raíz netamente biológica, por ende, inmodificable por parte de quien sufre el rechazo (San Román, 2003; Margulis *et. al.*, 1998). Ese poder que tiene un grupo de marcar al otro como inferior es “equiparado con mérito humano y mérito humano con la gracia especial de la naturaleza o de unos dioses” (Elías, 1998:94). Es así como se explica la alteridad por medios esencialistas, que tienden a reificar los rasgos étnicos y culturales haciéndolos constitutivos de la naturaleza humana.

Recordemos que la ideología se presenta como una versión de las cosas y funciona por medio de la naturalización de los fenómenos que no son naturales. Hall señala que la ideología remite a categorías y discursos dentro de los cuales el sujeto vive y experimenta el modo en que funciona la sociedad (Hall, 1998). Las representaciones que un grupo tenga sobre otro se traducen en palabras, “el fenómeno ideológico por excelencia”, ya que posee una gran eficacia porque tiene la ventaja de presentarse “como un signo neutral” (Voloshinov, 1976:37).

Es decir, a través del lenguaje, de las palabras que lo constituyen, se genera un efecto de sentido, el cual tiene consecuencias reales sobre el sujeto u objeto al que está dirigido. Estas operaciones de discriminación que se traducen en prácticas y discursos tienden a mantener al otro en una situación de

subalternidad, es decir, el grupo designado como “inferior” internaliza esa visión hegemónica, aceptando muchas veces esa posición. Por ende, el lenguaje y las prácticas discursivas son esenciales para mantener la hegemonía, es por ello que es en este plano, entre otros, donde debe librarse una disputa por las significaciones subyacentes en ellos. Se hace necesario señalar que esta internalización de los códigos culturales hegemónicos es tan fuerte y muchas veces inconsciente que, generalmente, son los mismos discriminados quienes aplican estas categorías clasificatorias hegemónicas, entrando en la dinámica discriminador/discriminado.

La estigmatización y discriminación de aquellos que no poseen los rasgos dominantes y socialmente legitimados tienen consecuencias en la vida de estas personas. Como señala Goffman, al actuar de este modo “reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida” (1995:15) generando una aceptación de dicho estigma y haciendo que la persona misma se sienta inferior.

Uno podría pensar que hoy en día, proceso de globalización mediante, las diferencias culturales tenderían a diluirse, las fronteras entre los grupos se volverían más permeables, debido al contacto entre grupos muy diversos. Pero esto no necesariamente es así. Como señala Barth, las fronteras o divisiones entre los grupos étnicos tienden a reforzarse a partir de la interacción y el mayor contacto entre ellos. Para este antropólogo, “...las distinciones étnicas no dependen de una ausencia de interacción y aceptación sociales; por el contrario, generalmente son el fundamento mismo sobre el cual están contruidos los sistemas sociales que las contienen. En un sistema social semejante, la interacción no conduce a su liquidación como consecuencia del cambio y la aculturación; las diferencias culturales pueden persistir a pesar del contacto interétnico y de la interdependencia” (Barth, 1976:10)

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

Es así que en todas las sociedades, se encuentran a disposición de sus miembros, “toda una gama de expresiones para estigmatizar a otros grupos, que adquieren su sentido como tales solamente en el contexto de relaciones específicas de establecidos y marginados” (Eliás, 1998:96). Un ejemplo de ello son los discursos públicos que circulan en nuestra sociedad acerca de los migrantes provenientes, sobre todo, de los países limítrofes. Eliás incluso señala que lo que usualmente se denomina como relaciones “raciales” no son más que relaciones entre establecidos y marginados de un tipo en particular. Generalmente, cuando los miembros de grupos diferentes se distinguen ya sea por su apariencia física o, por ejemplo, por que hablan el idioma en que se comunican con un acento particular, esto no es más que “...una contraseña explícita que permite identificar más fácilmente a los miembros del grupo marginado como tales” (1998:105).

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

Otro aspecto vinculado con los procesos que se indagarán es el de la identidad o, como veremos a continuación, el de la *identificación*. Hoy en día, las transformaciones sufridas por las sociedades contemporáneas, las cuales fueron señaladas al inicio del presente artículo, hacen que la identidad no sea concebida de igual modo que en el pasado. Los procesos de globalización económica y cultural hacen que las fronteras nacionales y las identidades que a ellas se asocian sean menos nítidas, cobrando una mayor visibilidad la diversidad sociocultural presente en la sociedad. Es así que hoy encontramos una mayor diversidad de identidades, las cuales muchas veces están asociadas a los distintos consumos culturales. “Diversificación y fragmentación aparecen como dos caras de la misma moneda” (Hopenhayn, 2002:2).

Generalmente, en las ciencias sociales y en los estudios culturales, tiende a hablarse de “identidad”, pero hay diversos autores que señalan los problemas que trae aparejado el uso de este término (Hall, 2003; Brubaker y Cooper, 2001). Brubaker y Cooper postulan el abandono de ‘identidad’ como categoría de análisis ya que, según el uso que se le dé, el mismo tiende a significar demasiadas cosas, demasiadas pocas o nada, lo que lo hace poco útil para el análisis social. Ellos proponen términos alternativos al de “identidad” según el uso que se haga de él. Para los fines de esta investigación, tomaremos el término *identificación*. En primer lugar, las ventajas de utilizarlo se encuentran en que éste deriva de un verbo, remarcando la idea de proceso, lo cual hace que no caigamos en connotaciones reificantes de “identidad”. En segundo lugar, la idea de identificación permite señalar que la misma puede variar de un contexto a otro, por ende, que las identificaciones son situacionales.

La identificación podemos entenderla como un proceso constante, una construcción nunca terminada, por tanto este concepto remarca el carácter dinámico y cambiante de la identidad. Como apunta Hall, “la identificación es en definitiva condicional y se afina en la contingencia. Una vez consolidada, no cancela la diferencia” (Hall, 2003:15). Esta idea de que el proceso de identificación es algo que se va definiendo constantemente hace que ya no podamos pensar a la identidad como rasgos estáticos, en términos esencialistas. Stuart Hall (2003) señala que el proceso de identificación funciona a través de la *différance*, por ende, en él participan más de un sujeto e intervienen prácticas discursivas que marcan y ratifican límites simbólicos, produciendo “efectos de frontera” entre grupos, efectos que poseen distintas intensidades.

Para Brubaker y Cooper, las identificaciones pueden ser “relacionales” o “categoriales”. Las primeras aluden a las identificaciones a través de las posiciones que se van ocupando en una red relacional (red de parentesco, de amistad, relaciones docente/alumno, entre otras). Las categoriales, que son las que aquí más nos interesan, aluden a las identificaciones que se dan con un grupo de personas que comparten algún atributo como puede ser la lengua, la etnia, la nacionalidad, el género, etc.

Otra distinción necesaria a la hora de hablar de identificación es la que señala un doble movimiento, es decir, por un lado está el proceso de identificación del “yo” y, por otro, está la identificación que los otros hacen de uno. “La identificación del “yo” tiene lugar en un interjuego dialéctico con identificaciones externas” (Brubaker y Cooper, 2001:44) y ambas identificaciones, las internas y las externas, no tienen por qué coincidir.

A su vez, las identificaciones surgen en modalidades particulares de poder y, como ya fue mencionado, son producto de una marcación de la diferencia y la exclusión. Es decir, a partir de determinadas configuraciones de poder en un ámbito específico y de la definición de fronteras entre lo que es igual y aquello que es diferente, se van constituyendo los distintos procesos de identificación.

Por ende, las identificaciones son definiciones temporarias de lo que un sujeto es, es la ligazón a estructuras de sentido que un sujeto establece, por medio de negociaciones, en un momento determinado. Aquí, el término negociación alude a que esta definición de una identificación nunca puede ser totalmente determinada por uno de los términos, sino que se trata de una articulación de las diferencias.

Hasta aquí hemos podido hacernos una idea de cómo tienen lugar los procesos de identificación. Pero pasemos a analizar un tipo específico de construcción identitaria, que es la de la “identidad

nacional”. Es necesario ver a la identidad nacional como una construcción imaginaria, producto de políticas estatales, la cual ha tenido un papel importantísimo durante la construcción de los Estados-nación, sobre todo durante el siglo XIX (Hobsbawm, 1998).

Benedict Anderson plantea que tanto la nación como la nacionalidad son “artefactos culturales” que tienen un anclaje emocional muy profundo, es decir, son comunidades imaginadas las cuales están vinculadas a rasgos que podríamos denominar “naturales” debido a que son cosas que no podemos escoger, como es el caso del color de piel, el sexo, el linaje y la época de nacimiento (Anderson, 2006). Es decir, que las nacionalidades son creaciones culturales que surgen a partir de la conformación de los Estados-nación y son el resultado de políticas identitarias que definen los rasgos que harán de un individuo un ciudadano. Estas creaciones tienen su anclaje en los sujetos, por tanto, como señala Grimson, “la nacionalidad es la vivencia subjetiva de la nación” (Grimson, 2003:22)

A partir de las políticas implementadas por los Estados-nación, se van delimitando los rasgos que conformarán una “identidad nacional” particular. Una definición cerrada de lo nacional, que desestima otros modelos culturales, constituye a todo aquello fuera de este ideal en un otro ajeno, desconocido (Duschatzky y Skliar, 2001; Margulis, 1998). Generalmente, frente a lo extraño, tendemos a aplicar categorías y clasificaciones sociales incorporadas como sentido común, las cuales poseen un carácter normativo y performativo, que nos permiten otorgarle al “otro” una identidad social (Goffman, 1995).

En la definición de los rasgos “esenciales” que hacen a una nacionalidad, el lenguaje ocupa un lugar central. Para pertenecer a una determinada colectividad, es preciso que todos sus miembros compartan un horizonte común y puedan comunicarse. “La lengua primera de una persona implica un sentido inicial de pertenencia a una cierta comunidad de hablantes” (Grimson, 2000:64)

Aquí vamos a ver el tema de los extranjeros, es decir, adolescentes que han nacido en otros países, pero no por ello hay que adjudicarles, de antemano, una identidad nacional particular. Como vimos, las identificaciones son contextuales, es decir, es preciso ver en el contexto específico de nuestro trabajo, de qué modo opera la identificación de estos adolescentes con la nacionalidad que poseen. De no hacerlo, corremos el riesgo de “fabricar” alteridades que tal vez no son tales, o de instalar fronteras donde no las hay. El compartir un atributo en común, como es el haber nacido en otro país o el poseer la misma nacionalidad, no nos permite inferir que exista una relacionalidad entre las personas y, mucho menos, un sentimiento de pertenencia a una “comunidad nacional” (Brubaker y Cooper, 2001). La extranjería no es una mera cuestión de nacionalidad, cada sujeto puede vivirla de un modo diferente.

Para algunas personas, su nacionalidad no les genera significaciones particulares, no tiene la importancia que asume para otros que reafirman su identidad nacional. Wieviorka señala que “afirmarse es molestar a los otros, es reclamar un reconocimiento, es decir que su identidad colectiva amerita un lugar, que no es una infamia o una barbarie o la carencia debida a una inferioridad, como lo dice el discurso dominante; es revertir una definición negativa o que hace de alguien un ser inexistente, es una definición positiva –lo cual no es desde luego fácil” (Wieviorka, 2003:25).

Una variable que no puede dejarse de lado en el análisis del tema de la inmigración y los diferentes discursos que se crean sobre los inmigrantes es la de las relaciones de clase y de la condición socioeconómica de los mismos. Es decir, la población inmigrante sufre un doble atravesamiento, por un lado su origen nacional y, por el otro, el lugar que pasan a ocupar en la estructura socioeconómica del país de destino. El desarrollo de estos grupos, sus experiencias en esta sociedad, diferirá según estas dos variables.

Mario Margulis sostiene que en Argentina existe una “racialización” de las relaciones de clase. Con esto quiere decir, que “los fenómenos de discriminación, descalificación, estigma y exclusión que en nuestro país (y en América Latina) afectan a grandes sectores de la población [...] tienen su origen en el proceso histórico de constitución de las diferenciaciones sociales que se organiza, desde el inicio, sobre bases raciales” (1998:38). Al mismo tiempo, señala que estos procesos discriminatorios instalados en la sociedad están vinculados “social, cultural, histórica e ideológicamente a la estructura social y de clases imperante e influyen en los procesos de gestación y reproducción de hegemonías” (1998:46).

A su vez, muchos migrantes, al llegar a nuestro país, cuentan con pocos recursos económicos, situación que, sumado a su condición de extranjeros, muchas veces en situación de ilegalidad, hace que su inserción en el país sea dificultosa, teniendo que aceptar condiciones muy precarias de trabajo, vivienda, entre otras. Es por esto que es necesario tener en cuenta la variable socioeconómica ya que influye considerablemente en las experiencias de los migrantes en el país de destino.

Es posible evidenciar que existe una valoración diferente según sea la procedencia del inmigrante, y esta valoración es tanto relativa como absoluta. Como sostiene Teresa San Román (2003), la posición del grupo migrante en términos absolutos refiere a la posición definida en el contexto mundial en cierto momento histórico. Esta posición absoluta influye poderosamente en la relativa, la cual depende del contexto particular de inserción y condiciona su posición frente a las instituciones del país de destino. Un modo de ejemplificar esto es la situación que observábamos en nuestro país a fines del siglo XIX y principios del XX, en la cual la procedencia europea del inmigrante era más valorada que aquella originaria de algún país limítrofe, posicionándose mejor ante las instituciones del país receptor aquellas personas de origen europeo.

Por último, para los fines de nuestra investigación, debemos estar atentos a las relaciones que se establecen entre alumnos y docentes. Antes que nada, es preciso enmarcar nuestra investigación en los procesos más amplios que mencionábamos al inicio de este artículo. Es decir, la escuela ha perdido centralidad como formadora de subjetividad entre los adolescentes y jóvenes, éstos están cada vez más influidos por los intercambios a través de los medios masivos de comunicación y las industrias culturales. Por otra parte, la diversidad irrumpe cada vez más en una escuela atravesada por la crisis. Los chicos que hoy asisten a las escuelas medias de la ciudad no son los mismos que los imaginados por sus docentes.

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

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

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

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

Algunos trabajos señalan que los prejuicios o valoraciones que los docentes tienen sobre sus alumnos, poseen una gran relevancia, ya que participan de procesos de clasificación y “etiquetamiento” de los alumnos. Los alumnos poseen ciertas características, como pueden ser su sexo, nacionalidad, edad, fenotipo, lugar de residencia, las cuales son traducidas con cierta significación por parte del docente, en la interacción con sus alumnos. Es así que los docentes construyen representaciones acerca de ellos, las cuales se traducen en mecanismos de clasificación o categorización, impregnados de sus esquemas valorativos (Kaplan, 1997b; Tenti Fanfani, 2003). Las clasificaciones que los docentes

producen cotidianamente sobre sus alumnos generan efectos sobre ellos, influyen en sus trayectorias educativas, lo que va desarrollando un “sentido de los límites” (Bourdieu, 2000), es decir, los alumnos realizan una anticipación práctica de los límites adquiridos en la experiencia escolar, haciendo que se excluyan de aquellos ámbitos de los cuales ya se encuentran excluidos (Kaplan, 1997a).

A su vez, vemos que estos prejuicios pueden traducirse en las expectativas que los docentes tengan de sus alumnos e, incluso, en procesos de etiquetamiento. El llamado “efecto Pygmalión” consiste en que el docente posee una determinada imagen de su alumno, haciendo que ese alumno tienda a ajustar su conducta a dicha imagen (sea esta positiva o negativa), actuando como una profecía autocumplida (Kaplan, 1997b).

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

Recorridos biográficos

A fin de analizar las diversas situaciones que tienen lugar al interior de las escuelas, decidimos, en primer lugar, presentar los recorridos biográficos de algunos de los chicos extranjeros entrevistados⁵. A partir de esta breve presentación de algunas de las experiencias que han atravesado estos chicos desde la llegada a nuestro país y, en particular, al interior de la escuela, iremos analizando la experiencia escolar de los mismos.

Escuela A

Gonzalo

Gonzalo llegó a Buenos Aires cuando tenía sólo un año. Vive con sus padres y sus cuatro hermanos en el barrio Y.P.F. Su madre trabaja en un taller de costura y su padre en la construcción.

Hace unos meses se registró un incendio en un taller textil del barrio de Flores, y Gonzalo dijo que esta situación, si bien no afectó directamente el trabajo de su madre porque pudo seguir trabajando, hizo que a muchos extranjeros los sacaran del lugar de trabajo y a él le parece mal que no les permitan trabajar.

Ante la pregunta en relación a su nacionalidad, Gonzalo, con mucha seguridad respondió que él era boliviano, a pesar de haber vivido prácticamente la totalidad de su vida aquí en Buenos Aires y de no haber vuelto nunca a Bolivia ni él ni ninguno de su familia.

Gonzalo eligió venir a esta escuela porque quiere aprender, y cree que en otras escuelas no enseñan tanto como en esta. Le gusta sobre todo matemática y no encuentra cosas que no le gusten de la escuela salvo que algunos compañeros son muy molestos. Dice que ahí en la escuela discriminan a los que vienen de otros países; a él no le han dicho nada pero dijo que a uno de sus amigos lo estaban cargando y que eso a él le molestaba. La tutora de la división nos comenta que a uno de los alumnos bolivianos, los compañeros lo cargan y entre otras cosas le dicen que es el hijo de Evo Morales; ella intentó “hacer entender que le dijeran que era el hijo de Evo Morales no era malo, al fin y al cabo, porque ser el hijo de un presidente está bárbaro” y además, le pidió que cada vez que lo molestaran sus compañeros él anotara en una hoja lo que le decían y quién se lo decía.

Durante las observaciones vimos que Gonzalo es muy callado y bastante tímido. No participa mucho y, muchas veces, se atrasa con la tarea que le dan los profesores. En una clase, Gonzalo está sentado junto a un compañero y, no sabemos bien qué pasó, pero este compañero le pega una piña en la cara. Gonzalo, no dice nada, callado se pasa al banco de adelante y esconde su cabeza entre los brazos porque se larga a llorar. Nadie se da cuenta de la situación más que sus compañeros de banco.

Gonzalo sólo se hizo amigo de tres chicos, que viven también en su barrio, pero con el resto tiene poco trato. Vimos que a veces lo molestan, le tiran de la mochila, pero él se va tratando de no darle importancia a las bromas que le hacen.

Otro compañero de la división, el cual es argentino y vive en el mismo barrio que Gonzalo, nos decía en la entrevista que él no le dirige la palabra a los extranjeros. Dice que su barrio está lleno de bolivianos, peruanos y paraguayos, pero que ellos se llevan mal, no les hablan, porque son re “barderos”, hacen “una banda de lío”. En general, los chicos que viven en el barrio Güemes o en el Y.P.F. se vuelven caminando a sus casa, pero Diego, este compañero, dice que sólo va con los que son argentinos.

Johnatan

Johnatan tiene trece años y vive en Avellaneda junto a su padre y sus dos hermanos. Muy cerquita vive su madre con su nuevo marido. Hace tres años él había venido con su padre y sus hermanos, porque su mamá ya estaba viviendo y trabajando aquí en Buenos Aires, pero se volvieron durante un año para instalarse definitivamente a principios de 2005. Sus padres en Perú comenzaron la universidad, pero acá su padre está trabajando como albañil y su madre como empleada doméstica.

El año pasado comenzó el secundario en esta escuela, porque su padre le recomendó que fuera técnico y además porque le gustan los talleres que se dictan. Pero el año pasado no le fue tan bien. Según él, repitió por tonto, porque sólo se llevaba tres materias, pero se quedó libre, se rateaba para irse al cyber y jugar a jueguitos en red. Había llegado a un punto en que no podía controlar mucho la situación. Cuenta que una vez se rateó durante tres semanas seguidas, entonces cuando volvía le costaba entender lo que estaban viendo en las clases. Dice que este año no quiere que le pase lo mismo y que, todavía, tiene pocas faltas.

Al preguntarle por su nacionalidad, Johnatan sin dudarle nos dijo que él era peruano. Dice que algunos compañeros de la división lo han molestado algunas veces, insultándolo, diciéndole “peruanito de mier...”, pero él les dijo “yo no me hago cargo porque no soy eso, lo que vos decís”, dice que no le da importancia, que si quieren que esos chicos piensen lo que quieran, pero él sabe que no es lo que le dicen. Luego siguieron poniéndole apodos, cargándolo. Esto le ha sucedido sólo en la escuela, porque dice que en su barrio, donde hay mucha gente que viene de Perú, “no hay discriminación”.

Dentro de la división, Johnatan pasa desapercibido y se junta con dos o tres chicos con los que juega a las cartas. Según el preceptor, “está dentro de un grupito de los más añados digamos del grupo, son los que están jugando a las cartas todo el tiempo, entonces están en su mundo, sus juegos, su vida”.

Mirko

Mirko vino con su mamá desde Ucrania hace ocho años, cuando tenía seis. Su padre, que es militar, quedó allá y no lo ha vuelto a ver desde entonces. Su madre decidió venir a nuestro país pensando que así sería más fácil ingresar a Estados Unidos, pero las cosas no se dieron como ella pensaba. Actualmente, piensan seguir viviendo en Argentina, porque Mirko creció y es mejor que aproveche los estudios acá. Su madre, en Ucrania, había estudiado para ser maestra jardinera, pero aquí, a partir de contactos que ella tenía, consiguió un trabajo de limpieza en un taller naval.

Cuando llegó a Argentina, Mirko no sabía hablar nada de castellano, lo que hizo que repitiera el primer grado. Pero su madre le hacía escribir oraciones y le decía palabras en castellano para que pudiera aprender, él dice “mi mamá me enseñó todo lo que sé”. Actualmente, la situación es inversa, su madre le habla en ucraniano para que él no se olvide del idioma de origen. Cuando a Mirko le preguntamos por su nacionalidad él nos dice “más o menos argentino ya”, porque casi no puede comunicarse entre “personas paisanas”, es decir, le cuesta hacerse entender en ucraniano, y se siente mejor entre argentinos. Además, dice que le gustaría volver a Ucrania pero como no sabe bien el idioma, prefiere ir tal vez cuando aprenda inglés.

Mirko, entre sus compañeros, se destaca tanto por su extrema blancura como por su actitud frente a los estudios. Además, es un chico con un carácter fuerte y muy preocupado por estudiar, ya que dice que tiene que exigirse más para poder superarse a sí mismo. En las observaciones en clase, veíamos que constantemente consultaba a los profesores para ver si su tarea estaba bien, participaba en clase, incluso,

en algunos recreos, en vez de estar con sus compañeros como hacen el resto de los chicos, se lo veía en la biblioteca con su carpeta. A veces, sus compañeros le dicen “buchón” por su actitud en las clases. Según él, tiene una buena relación con los profesores porque trata “de no hacerlos enfadar y tener una buena comunicación”. La tutora habla de Mirko como un chico difícil, que tiene un “nivel superior” en relación al grupo, lo que hace que a veces mire a sus compañeros “por encima del hombro”.

Mirko considera que él es una persona que se adapta a cualquier grupo y que no tiene problemas en la escuela porque puede comunicarse bien con sus compañeros. Él dice que nunca se ha sentido discriminado, porque siempre se sintió igual a los demás. Según la tutora, a Mirko le cuesta relacionarse con sus pares, debido a que él cree que no los necesita, que no necesita amigos.

Escuela B

Irving

Irving llegó de Perú junto a su familia hace 10 años, cuando tenía cinco años de edad. Actualmente vive en el barrio de Almagro con sus padres, su hermanito más chico y su primo, el cual tiene 17 años. Su madre tiene un kiosco y su padre es fletero.

La mayor parte de su familia quedó en Lima, a la cual volvió a ver recién hace tres años, cuando fueron de vacaciones a visitarlos. No sabe las razones que llevaron a sus padres a migrar de Perú, pero a él le gustaría volver a vivir en Lima porque le gustaría estar cerca de su familia. Acá en Buenos Aires tiene algunos tíos y sus padres tienen muchos amigos peruanos, con los que se juntan en un club, donde el papá juega a la pelota.

Si tuviera que definirse en términos de identidad nacional, Irving dice no considerarse nada porque “habla normal”. En sus palabras: “no me considero nada, yo, yo hablo, hablo normal. Porque cuando era, cuando vine acá a Argentina hablaba todo como peruano, pero ahora... aparte ya vivo 10 años acá”.

Irving ha hecho toda su escolarización aquí en Buenos Aires. La primaria, en una escuela cercana al antiguo mercado del Abasto y la secundaria la acaba de comenzar en la escuela de Almagro. Dentro de los chicos de su división, Irving se destaca, es difícil no escuchar su nombre varias veces en cada clase, ya que a cada rato los profesores le llaman la atención. Si bien es un poco inquieto, muchas veces se concentra en el trabajo que da el profesor y participa de las clases. Los docentes muchas veces controlan que esté haciendo la tarea, aunque él esté callado y sin molestar. Él dice tener buena relación con los profesores, “yo no soy de pelearme con ningún profesor”. Tiene algunas materias bajas, que tiene que levantar, pero no estudia mucho por eso, según él, es un alumno “más o menos”, porque no se saca buenas notas pero por lo menos se porta bien.

Lo que le gusta de la escuela es que ha encontrado amigos; se ha hecho amigos tanto de las chicas como de los chicos, sobre todo con otros dos chicos que también son peruanos, con los que dice llevarse bien, siente que se entiende más fácilmente porque tienen cosas en común. Con algunos de los amigos de la escuela, cuando salen se juntan en el cyber de la vuelta, pero a él no le gusta salir mucho, prefiere quedarse en la casa porque los padres se preocupan si no vuelve temprano.

A pesar de que Irving se ha hecho amigos en la escuela, vemos que ha tenido algunos inconvenientes con algunos de sus compañeros. Él relata la situación que tuvo lugar con una compañera, nos dijo que “acá hay una chica que me discriminó el otro día que no me gustó nada”. Irving cuenta que un día él tenía calor y abrió la ventana del aula, cuando su compañera le dijo “justo acá va a venir un peruano de mier... a abrir la ventana, en mi país”. Irving, ante el comentario de su compañera decidió no decir nada, “aguantársela” porque si le decía a la preceptora, seguramente, ella no iba a hacer nada. Él dice que en la primaria le pasaba eso, y que la situación con algunos compañeros era mucho peor que en esta escuela, pero cuando él decía que alguien lo insultaba lo único que recibía como respuesta era “andate a tu aula”. Esta compañera contó la misma situación en la entrevista que le fue realizada, y ella dice que no tiene inconvenientes con los inmigrantes siempre y cuando no la molesten y estén tranquilos, ya que cree que tienen menos derecho a “hacer lío”. Virginia cree que los extranjeros vienen a nuestro país y piden mucho y eso le da bronca, dice que vienen “a creerse no sé quién, porque si estás en un país y encima sos ilegal, tenés que hacer las cosas más o menos tranquilo”, es por eso que muchas veces le sale decir

“peruano de...”. Pero vemos que este no es el único episodio que Virginia tuvo con Irving. Un día, en una clase de Lengua la profesora le pide a Irving que lea en voz alta un texto, él acepta aunque se lo ve un poco incómodo y nervioso por tener que leer. Virginia dice “pero lee en castellano”. Su lectura es un poco lenta y entrecortada y Virginia junto con otra compañera, Erica, se ríen y dicen “no sabe leer”. Virginia interrumpe y pide seguir leyendo ella, la profesora accede a que continúe con la lectura.

Por otro lado, Irving tuvo problemas con otro compañero con el cual a veces se lleva bien pero la relación es bastante particular. Un día, en la escuela, tuvo lugar un episodio algo confuso en el cual Irving y Germán se fueron a las manos. Decimos que el episodio es confuso porque ninguno quiso hablar sobre lo que había generado la pelea, e Irving dice que en realidad ellos no se pelearon, que él quedó en el medio de una discusión entre Germán y un chico de otra división y que en realidad con Germán tiene buena onda, sólo se joden a veces. Observando las clases y los recreos, vemos que hay una situación muy ambigua entre ellos ya que a veces se sientan juntos, se divierten, pero en otros momentos Germán “lo aprieta”, lo insulta por lo bajo y hace quedar mal a Irving con los profesores. Por ejemplo, Irving se levanta para pedirle un lápiz a una compañera, y Germán le dice a la profesora que Irving se paró para pegarle; la profesora reta a Irving pidiéndole que se siente y se quede tranquilo.

También, durante las observaciones, vimos que en algunas ocasiones le hacían bromas. Una vez, Irving le pidió a la profesora que le alcanzara su mochila y otro compañero le dice “guarda profe, guarda con la coca”. Bromas de este tipo, que mencionan a la “coca” que viene de Bolivia o Perú, es muy común escucharlas entre los chicos.

Akiko

Akiko es una chica japonesa. La familia materna es argentina y la paterna, boliviana, pero ambas son de ascendencia japonesa. El padre de Akiko llegó de Bolivia luego de la muerte de sus padres y conoció a su esposa, con la cual decidieron ir a probar suerte a Japón. Allí nació Akiko y su hermanito. Como las cosas no salieron como tenían pensado, ya que conseguir trabajo en Japón no era tan fácil y la vida era muy dura, hace siete años decidieron volver a la Argentina, en donde tenían a su familia.

Cuando volvieron, Akiko hizo algunos años de la escuela primaria en una institución bilingüe, en la que en un turno se dictaban clases en japonés y en el otro, en castellano. En Japón ya había hecho el primer grado, pero tuvo que repetirlo, porque no sabía nada de castellano.

Ella dice que es la única en su familia que sabe hablar japonés, es por eso que no tiene con quien hablar porque sus padres entienden cuando ella habla pero no pueden responderle. Dice que ella quiere mantener el idioma, y es por eso que muchas veces se encuentra hablando sola para no olvidarse el japonés.

Los fines de semana, Akiko asiste a un club perteneciente a la comunidad japonesa, en la que hace danzas japonesas y toca un instrumento japonés. A veces su madre la acompaña, y se queda charlando con las madres de sus compañeras.

Cuando le preguntamos de qué nacionalidad se sentía, ella dice que es una “mezcolanza”, porque ya hace tiempo que vive en Argentina y su familia es de acá, pero ella dice que le gusta más Japón. A veces, dice que la gente no le cree que es japonesa, porque ya no tiene los rasgos acentuados, pero ella desea mantener el idioma, asiste a actividades de la comunidad japonesa y le gustaría volver a Japón, no para vivir porque sufriría dejando a la gente que tiene aquí, pero sí volver para ver a sus amigos y estar en el lugar donde nació.

Akiko viene a esta escuela porque, como quiso entrar a otro colegio en el cual debía dar exámenes de ingreso y no entró, no le quedaron vacantes en otras instituciones. La escuela le gusta porque ha hecho un buen grupo de amigos pero siente que no es muy buena en cuanto a la preparación que le brinda, ya que después de haber estudiado tanto para ingresar a la otra escuela, siente que en esta no le exigen nada. Por lo que ella nos cuenta y por lo que pudimos ver en las observaciones, es una chica que se exige mucho en los estudios, en algunas clases participa pasando al pizarrón y ayuda a sus compañeros, en las tareas y prestándoles los útiles que necesitan. Ella considera que los estudios son muy importantes para conseguir un buen trabajo y no tener que estar, en el futuro, luchando como sus padres, a los cuáles les

ha costado bastante tener trabajo (actualmente, la madre vende alimento para mascotas y el padre trabaja en un taller de planchado). Es por eso que le preocupa que no le exijan en el secundario, porque sino cuando vaya a la universidad le va a costar mucho más.

Con los profesores tiene buena relación, ya que es una “buena alumna”. Algunos le han llamado la atención porque tiene carácter fuerte, incluso alguno de sus compañeros le han dicho que es bastante “alterada”. Ella reconoce que tiene un carácter fuerte, pero no le resulta fácil controlarlo.

Mercedes

Mercedes es una chica peruana que acaba de llegar de su país. Llegó a Buenos Aires cuando todavía tenía doce años, junto a una tía que prácticamente no conocía por que hace más de diez años que vive acá. En marzo pasado, su tía viajó a Lima para buscar alguna chica que la ayudara en la casa con la limpieza y con su hijo y como su hermano estaba aquí y lo extrañaba, decidió venirse para Buenos Aires.

Es así que Mercedes ingresó en la escuela cuando ya había comenzado el año lectivo, atravesando una situación muy difícil porque no le resultó sencillo acostumbrarse a estar sin sus padres, con una tía desconocida y teniendo que trabajar para poder vivir aquí.

Al poco tiempo que Mercedes llegó, sus padres decidieron venirse para que la familia estuviera unida nuevamente. La situación no es fácil para ellos porque aún no consiguen trabajo, sólo ayudan a la tía en “la costura”, es por eso que Mercedes tiene que seguir trabajando haciendo la limpieza en lo de su tía.

Mercedes dice que le gusta mucho más la vida en Lima, y que le gustaría volver porque allá tiene al resto de su familia y a sus amigas de la escuela primaria.

Toda esta situación hace que las cosas se le hagan difíciles a Mercedes en la escuela. Ella dice que le resulta todo muy difícil, porque le cuesta entender a los profesores, los temas que dictan dice que nunca los vio durante la primaria en Lima, a lo que se suma que, por su trabajo, no tiene mucho tiempo para dedicarle a las materias fuera del horario de clases.

En la división se la ve siempre sentada en la última fila de bancos, al principio estaba sola, pero luego llegó una nueva compañera que se sienta con ella. Mercedes dice que esta compañera la ayuda con las cosas que no entiende.

Ella siente que aquí no es fácil la vida, y que la gente discrimina a quienes vienen de otros países. Ella dice que Virginia, a pesar de que durante las clases están juntas y pareciera que tienen una buena relación, le dice todo el tiempo “ay, por qué no te vas a tu Perú”. Ella dice que cuando le dice eso se queda callada y no le contesta. Con el resto de los compañeros no ha tenido problemas, a pesar de que mucha relación con ellos no ha podido entablar y le cuesta integrarse al grupo.

En la primera observación de clase, la profesora a cargo del curso me comentó que Mercedes recién llegaba de Perú. Este comentario surgió a partir de una consulta que Mercedes le hizo en relación a un problema que tenía con la beca que otorga el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Por esto la profesora se me acercó y me comentó la situación de Mercedes y a su vez me preguntó si yo sabía si los extranjeros podían recibir la beca a pesar de no ser argentinos. Ella luego me decía que debíamos investigar si los extranjeros sólo vienen a nuestro país a aprovecharse de los servicios públicos y del dinero que se otorga a través de las becas o realmente quieren “instalarse” en el país.

Durante la clase de Historia, la profesora implementó una modalidad para que Mercedes pudiera levantar la nota baja que tenía en la materia. Decidió que Florencia, una de “mejores” alumnas en términos de rendimiento, ayudara a Mercedes a estudiar y a preparar lecciones orales. Es así que en una de las clases que yo presencié, la profesora le dice a Florencia “vos andate con tu alumna”, y ella va con unos resúmenes a ayudar a Mercedes en su estudio. Allí se daba una situación particular, ya que su compañera le tomaba la lección como si fuera la profesora y cuando Mercedes tenía que dar su examen oral, Florencia le decía “más vale que digas todo bien”.

En distintas materias Mercedes ha recibido ayuda especial, para poder promocionarlas. Una de ellas es matemática, en la que la profesora de apoyo dedicó toda una hora con ella y un par de alumnos más

para aclarar los temas que no entendieran. A pesar de esto, la profesora señaló que ella creía que Mercedes no “va a pasar”, no va a poder aprobar la materia. Mercedes también tuvo problemas en música, porque no tenía flauta para llevar. La profesora le dijo que hablara en la dirección para ver si se la compraban, pero ella no fue porque creyó que seguramente no se la comprarían.

Jenny

Jenny llegó de República Dominicana junto a su madre y su hermano hace un año atrás. Decidieron venir a Buenos Aires porque aquí estaba su abuela, desde hace unos catorce años, y una tía que está casada con un argentino. Su padre y el resto de la familia quedaron allá. Si bien extraña Santo Domingo, dice que le gusta mucho vivir aquí.

A pesar de que hace poco tiempo que está en Argentina, cuando le preguntamos por su nacionalidad, ella dice sentirse argentina y dominicana, es decir, las dos nacionalidades porque vive acá y nació allá.

Este es el primer año que hace en una escuela de Argentina, ya que finalizó la primaria en Santo Domingo y luego viajó a Buenos Aires. Vive en Almagro, a sólo unas cuadras de la escuela y le gusta porque la tratan bien, tanto sus compañeras como la mayoría de los profesores. Se hizo un grupo de buenas amigas, con las que se juntan más temprano cerca de la escuela y con la que a veces se ven los fines de semana. Es una chica que no pasa desapercibida porque durante las clases habla mucho y los profesores muchas veces le llaman la atención por eso. Además, como dicen sus compañeros y profesores, es una persona muy alegre y simpática por eso no le ha costado mucho integrarse al grupo.

Desde que está aquí una vez dijo sentirse discriminada, porque un chico por la calle la insultó haciendo alusión a su color de piel. Ella dijo que trató de ignorarlo pero se sintió mal, porque dice que “no tienen que vocearnos eso porque somos iguales, somos todas personas, tenemos el color de la misma sangre, somos iguales, lo que nos diferencia es el color”.

Una de sus amigas nos comentó una situación en la que Jenny se sintió mal. El grupo de amigas se había pintado la cara con la bandera argentina, porque ese día Argentina jugaba un partido en el mundial de fútbol, pero cuando una profesora se lo vio le ordenó que se lo borrara porque esa no era la bandera de su país. Otra situación similar tuvo lugar con otra profesora que cuando vio que Jenny escribía el banco, la retó diciéndole que si quería hacer ese tipo de cosas, que se volviera a su país. Esta amiga nos decía que ellas sienten que deben proteger a Jenny porque la ven débil, ya que el ser una chica de color hace que todos puedan agredirla.

Jenny se esfuerza mucho y dice ser una buena alumna porque estudia para poder tener las buenas notas que tiene.

Los extranjeros en la escuela: prácticas y discursos

En el apartado anterior, a partir de los recorridos biográficos de algunos de los chicos extranjeros de las escuelas seleccionadas, pudimos hacernos una idea de las experiencias que han vivido desde la llegada al país, principalmente aquellas que tuvieron lugar en el ámbito de la escuela. Como pudimos ver, lo primero que salta a la vista en estas breves biografías es la gran heterogeneidad de experiencias. El momento de llegada al país, las condiciones en que lo hacen, el país de origen, todo ello hace que las relaciones que entablen con sus compañeros y docentes varíen considerablemente.

En primer lugar, analizaremos un aspecto central de este trabajo, el de los procesos discriminatorios que tienen lugar en las escuelas. Es interesante ver que la casi totalidad de los alumnos entrevistados (tanto argentinos como extranjeros) señala que considera que en la ciudad de Buenos Aires se discrimina a aquellas personas que provienen de otros países, y que en general, esas situaciones de discriminación las ven en la escuela (tanto en la actual, como en aquella a la que asistieron en el nivel primario).

En la escuela A, se entrevistaron a nueve alumnos, de los cuales siete dijeron que aquí se discrimina a aquellas personas que vienen de otros países. En la Escuela B la relación es similar, del total de diez alumnos entrevistados, nueve dijeron que aquí se discrimina a los extranjeros. A su vez, vemos que en la primera institución, seis de los chicos dice que esas actitudes discriminatorias las han visto en la escuela, y en la Escuela B sucede algo similar, de los nueve que dicen que se discrimina, siete dicen que lo han visto allí.

Si bien los entrevistados muestran una posición común sobre este punto, es preciso indagar en las respuestas particulares, ya que aquí vemos diferencias notables. Del total de los entrevistados en ambas escuelas, sólo dos alumnos asumen que ellos ejercen esa discriminación hacia personas, sean compañeros o no, que provienen de otros países. En la escuela A, uno de los entrevistados nos comentaba que él no se habla con compañeros que vengan de otros países, dice que lo mismo pasa en su barrio. Esto sucede porque los extranjeros (haciendo alusión a bolivianos, peruanos y paraguayos, que son las nacionalidades que encuentra allí) hacen mucho “bardo”, y muchas veces se pelean con ellos, por eso prefiere no tener trato. En esas peleas generalmente se los insulta haciendo referencia al origen nacional de esas personas. En la Escuela B, vemos que una alumna dice que aquí sí se discrimina, pero dice que es porque los extranjeros, cuando vienen a nuestro país, piden muchas cosas, sin tener derecho a hacerlo. Por ejemplo, dice “¿no viste los bolivianos ilegales que reclamaban trabajo, pedían trabajo así? Hicieron toda una marcha y yo me quedaba mirando como diciendo ‘si querías trabajo lo hubieras buscado en tu país’”.

Por otro lado, es interesante ver las respuestas dadas por dos alumnos extranjeros, cuyas biografías fueron presentadas. Uno de ellos, Mirko, al preguntarle por si él creía que en la ciudad de Buenos Aires se discriminaba o marginaba a las personas de otros países, él respondió que no. A su vez dice que él nunca se sintió discriminado, dice “me sentí igual que todos”. Akiko, por su parte, al responder a esta pregunta alude a su experiencia personal, diciendo que ella no tuvo ningún problema acá. Es interesante ver esta situación, ya que son dos chicos extranjeros que provienen de países no limítrofes. Tal vez su postura se puede asociar a la que dio otra de sus compañeras, Yamila. Ella dice que el trato que vas a tener acá va a depender en cierta forma del país de donde vengas: “si venís de Estados Unidos no te van a decir nada, en cambio uno que viene así de Bolivia o de Perú que sean así humildes, sí lo van a discriminar”. Ella sostiene que esta diferencia entre un país y otro se debe a una cuestión de pobreza.

En las biografías de los chicos presentadas anteriormente podemos ver cuáles son los episodios que ellos mismos interpretan como discriminación. Jenny, cuando la insultan por la calle haciendo alusión a su color de piel; Mercedes cuando su compañera le dice que se vuelva a su país; Gonzalo, cuando ve que a su amigo lo cargan; Johnatan cuando lo insultan diciéndole “peruanito de mi...”; Irving queriendo abrir la ventana de su aula cuando su compañera le dijo que no tenía derecho a hacerlo.

Es interesante ver la sensación que tienen algunos actores de la escuela hacia los extranjeros, algunos (como vimos en el último ejemplo) creen que los chicos que vienen de otros países tienen menos “derechos” o menos “licencia” para hacer determinadas cosas al interior de la escuela, podríamos decir que no pueden ‘habitar’ la escuela de igual modo que el resto. Esta situación no sólo se da cuando Irving quiso abrir la ventana de su aula, se ve en los dichos de algunos de los docentes entrevistados. Una situación de este tipo ya fue comentada en el apartado anterior, cuando una docente le dijo a Jenny que se volviera a su país si quería hacer las cosas que estaba haciendo, como es el escribir un banco. Otra profesora, por otro lado, le dijo que no debía usar la bandera argentina porque ella no era de aquí.

La asesora pedagógica de la escuela B, cuando fue entrevistada, nos señalaba que muchos docentes tienen consolidados fuertes prejuicios hacia la población de países limítrofes. Señala que los alumnos bolivianos y peruanos, generalmente, tienden a hacer más apocados y que cuando dejan de serlo, de actuar de ese modo, a varios docentes eso no les gusta; a su vez, señala que los chicos extranjeros, con estos profesores, no pueden hacer lío, se les permite hacerlo menos que a los chicos argentinos.

Hay quienes aluden a la condición de ilegalidad de los extranjeros, sosteniendo que si una persona está en otro país, y encima no tiene los documentos en regla, debe pasar lo más desapercibido posible, debe “estar tranquilo”.

Otra situación que hemos registrado en la escuela es que los discursos que circulan generalmente en la sociedad sobre los migrantes son traducidos, o mejor dicho, se reflejan en la escuela a través de burlas y bromas. Es así que es frecuente escuchar insultos como “bolita de...” haciendo alusión al origen boliviano del alumno. Otra profesora de la escuela A nos mencionaba que el peor insulto que se dicen entre los chicos es “boliguayo” (refiriéndose a la nacionalidad boliviana y a la paraguaya), y que éste

hace referencia al “último en la escala social”. Como vemos, generalmente es a aquellos chicos que provienen de los países limítrofes y de Perú aquellos que son blanco de las burlas. También vemos que en los insultos o burlas mencionan la condición de indígenas de los chicos de dichos países. Por ejemplo, en un recreo varios chicos tiraban tizas y una le pega a un chico y este dice “yo fui víctima”, en tono de broma, y su amiga dice “yo ser víctima, indígena (sic)”, imitando el modo de hablar de los ‘indios’ en los dibujitos animados norteamericanos. A él se lo nota incómodo y le dice “¡qué forra!”.

Por otra parte, a los bolivianos muchas veces se les hacen bromas haciendo alusión a cuestiones vinculadas con su país. Una de ellas alude al tema de la droga. En una de las entrevistas, uno de los chicos argentinos dijo que a los bolivianos se “los discriminan por el país que vienen y por las exportaciones que hacen... Eso de la coca”. También, recordemos que a Irving le dijeron algo similar cuando le pidió su mochila a la profesora y un compañero le dice “guarda profe, guarda con la coca”. También, uno de los chicos bolivianos de la Escuela A se quejaba de que sus compañeros le decían, cargándolo, que era el hijo de Evo Morales.

Otro aspecto que, como dice Elías, no funciona más que como una contraseña para identificar al grupo marginado (outsider) es el acento con el que hablan el idioma castellano, el cual da lugar a burlas y expresiones sobre este aspecto. Uno de los alumnos argentinos de la escuela A nos contaba una situación que se generó en la clase de Lengua, cuando Nelson, un alumno paraguayo, tuvo que leer en voz alta en medio de la clase. Nos decía que todos se empezaron a reír por cómo hablaba, “...él se puso colorado y después me dio pena porque todos lo bolaceaban porque era de otro país. Le decían paraguayo culo de gallo”. En la escuela A con Mirko suceden cosas similares; en una clase, Mirko responde a una pregunta de la profesora, y se hace un silencio hasta que un compañero sentado detrás dice “¿En qué idioma habla?”, debido al acento que tiene Mirko al hablar. En la escuela B, podemos recordar en la biografía de Irving, que la misma situación de leer para toda la clase le genera nerviosismo y sus compañeras primero le dicen “lee en castellano” y luego se ríen diciendo que no sabe leer. En una de las clases observadas, Ignacio, un alumno peruano que hace menos de un año que está en el país, lee el enunciado de un ejercicio de matemática. Cuando está leyendo escuchamos que sus compañeros de atrás dicen “este tiene menos lectura que un cartonero”.

Ante estas burlas de las que son objeto los alumnos extranjeros, muchas veces implementan, como mecanismo de defensa, el ocultar su origen para no ser objeto de ellas. Es interesante ver que aquí se ve que los docentes abordan de modo diferente el tema de la diversidad en el aula. En la escuela A, la profesora de Lengua señala que para ella es enriquecedor tener alumnos de distintos países y su materia le permite, a partir de textos de autores extranjeros, abordar el tema de la diversidad, permitiendo que cada uno de los alumnos cuente de qué lugar proviene. Por otro lado, la tutora del curso dice que un nene boliviano se quejó de que sus compañeros lo cargaban con que era el hijo de Evo Morales y ella le pregunta al chico “¿cómo se enteró el resto del curso que vos sos boliviano?” y el chico le responde que fue en la clase de lengua que tuvieron que hablar de su origen. La tutora cree que tal vez sería mejor que los compañeros no supieran su nacionalidad, en lugar de buscar el modo para que todos aceptaran la diversidad en la que viven y luego trata, a fin de que se sienta reconfortado, explicarle que ser hijo de un presidente, es decir, de alguien con poder, no tiene por qué avergonzarlo. En lugar de abordar el problema en torno a la diversidad junto a todo el grupo, la tutora se queda con el tema anecdótico de ser hijo de un presidente.

También, escuchamos durante las observaciones expresiones que hacen alusión a la apariencia física de los chicos. Por ejemplo, durante una clase en la escuela B escuchamos que una compañera le avisa a la otra que está el chico que le gusta y le dice “no sé qué le vez, tiene cara de nene, de boliviano”. Las mismas chicas, hacen un comentario sobre una compañera, que el día anterior no les había querido prestar una cosa y dicen “qué forra que es aquella, la bolivianita”, utilizando esa expresión como un insulto.

Viendo el tema de los insultos y las burlas, podemos inferir que hay diferentes valoraciones según la nacionalidad del extranjero. Aquellos que son blanco de burlas constantemente son los de origen

boliviano, peruano y paraguayo, no registrando la misma situación para los chicos orientales, dominicanos, cubanos o europeos. Recordemos que en nuestro país, en el proceso de su constitución como nación, hubo una total desacreditación de la población indígena, esto sigue muy fuerte en el ideario de nuestro país, lo cual debe estar operando con la población boliviana o peruana, a las cuales, a partir de los rasgos físicos, se les otorga un origen indígena. Es interesante que con los chicos “de color” no se registren de modo explícito actitudes discriminatorias; tal vez aquí tiene lugar un mecanismo de “exotización” del extranjero, que si bien remarca la “rareza” de estos chicos en ese determinado contexto, en cierto modo los vuelve atractivos. Por ejemplo, en una de las divisiones observadas encontramos un chico cubano, cuya piel es de color negro. Varias docentes hacen alusión a lo bello y simpático que es este chico; en palabras de una docente: “el chico este es lindísimo, porque tiene unos ojos enormes”.

A su vez, es preciso llamar la atención sobre el hecho de que las reacciones de los chicos ante esas burlas son diferentes. Hay casos en que los chicos se quejan y le contestan a sus compañeros, como es el caso del chico boliviano de la escuela A que se quejó con su tutora por lo que le decían sus compañeros. Pero vemos que no todos tienen esa reacción, hay quienes prefieren callar. Hay quienes no dicen nada pero que les da bronca que les digan esas cosas, como vimos en el caso de Irving, pero hacen esta opción porque creen que no van a encontrar una respuesta favorable a sus reclamos. Por otro lado, están quienes rechazan lo que les dicen sus compañeros, dicen no hacer caso a sus dichos porque no se ven reflejados en ellos, como dice Johnatan “yo no soy eso que me dicen”.

Recordemos aquello que mencionábamos en el apartado teórico, sobre el sentido de los límites que van desarrollando algunos alumnos, lo que los lleva a mantenerse fuera de ciertos espacios, a no cruzar ciertas fronteras. Pensemos en el comportamiento de Mercedes, en su clase de música. Ella tiene que ir a pedir a la dirección de la escuela que le consigan una flauta para poder participar de su clase, pero ella anticipa la reacción que van a tener los directivos, es decir, ella cree que no le van a comprar a ella una flauta, excluyéndose de antemano de la posibilidad de obtenerla, lo que la lleva a tener baja la materia.

Otro aspecto que no podemos dejar de lado en el presente análisis es el tema de las representaciones que tienen los docentes sobre sus alumnos, especialmente aquellos de origen extranjero. En general, señalan que ellos ven que entre los chicos prevalecen ciertas actitudes discriminatorias, las cuales se traducen, la mayoría de las veces, en burlas, bromas o en indiferencia. Incluso, algunos de los entrevistados señalan que les cuesta a los mismos extranjeros no discriminarse entre ellos. Pero ninguno de los docentes se hace partícipe de los procesos de discriminación que tienen lugar en la escuela, siempre son otros los involucrados en ellos, ya sea otros alumnos o, incluso, otros docentes.

En las entrevistas y observaciones pudimos ver que algunos docentes poseen una visión bastante negativa sobre sus alumnos, chicos que tienen entre 13 y 15 años. Remarcan el desinterés de ellos hacia la escuela, su poca predisposición para trabajar, la voluntad de cuestionar todo, lo que, según ellos, obstaculiza el desarrollo de las clases. Algunos han llegado a referirse a algunos de sus alumnos como “indeseables” que habría que retirar del aula para poder trabajar, o bien han llegado a caracterizarlos como “delincuentes”. Es preciso señalar que este tipo de expresiones las hemos encontrado en la Escuela B, no así en la escuela A, en la que algunos pueden señalar que los chicos son inquietos o desinteresados, pero no con el tono fuerte que se registraron en los dichos de algunos de los docentes de la otra institución.

En la escuela B, algunos docentes nos comentaban una situación particular que se registraba en la institución: tanto la abanderada como la escolta son de origen oriental, aparentemente provenientes de China. La asesora pedagógica nos decía que esto había generado algún que otro resquemor entre algunos docentes y que no les gusta nada que sea así. Incluso ella misma dice que, si bien no se considera una persona prejuiciosa, se pregunta qué pasa con los “nuestros”, los argentinos que no llegan a ocupar esas posiciones. En una ocasión, en uno de los pasillos de la escuela, una de las docentes comenta este hecho y otra que la acompañaba expresa en su cara su insatisfacción, haciendo un gesto que podríamos traducir como “qué barbaridad”.

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

Esto se puede vincular con lo que muchos docentes dicen de los padres y los chicos provenientes de Bolivia y Perú. Remarcan el respeto y agradecimiento que tienen por la educación, y la valoración que le dan, sosteniendo que tal vez esto se debe a que allá no es tan fácil acceder de forma gratuita a la misma, y mucho menos al nivel medio. Esta actitud de agradecimiento es contrapuesta a la actitud más “comercial” que tienen aquellos inmigrantes provenientes de China, los cuáles vienen a hacer uso de los servicios gratuitos que brinda el país, sin considerar necesario agradecer por ellos.

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

Por último, es interesante analizar las distintas maneras en que los chicos extranjeros se identifican con el país de origen. En los recorridos biográficos vimos que algunos mantienen su identificación con el país de origen (como es el caso de Akiko, Gonzalo y Johnatan), otros señalan pertenecer a ambas nacionalidades, tanto la del lugar donde nacieron como la del lugar en el que están viviendo (esto lo vemos en Jenny). Pero también encontramos chicos que les da lo mismo, que dicen no “considerarse” nada en particular, en términos de nacionalidad.

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

Por otra parte, es preciso analizar por qué el resto de los entrevistados reafirman su identidad nacional. Recordemos que tanto Gonzalo, como Johnatan y Mercedes, sin dudarlos, al preguntarles por su nacionalidad, señalaron la de su país de nacimiento, esto es, el primero boliviano, y los dos últimos, peruanos.

Recordemos que Gonzalo llegó a Argentina con sólo un año de edad, es decir, prácticamente pasó su vida aquí, pero él afirma ser boliviano. Es posible que esta reafirmación de su ‘bolivianidad’ esté asociada a una revalorización de la misma. Como ya mencionamos, los procesos de identificación se constituyen frente a otros, en oposición a ellos. Generalmente, ese ‘otro’ se constituye como el polo negativo de la relación, es decir, ese “otro” equivale al grupo de “marginados” en términos de Elías.

Podríamos pensar a la bolivianidad como ese segundo término, considerado en nuestro país como algo negativo, y en la restitución por parte de Gonzalo de esa positividad. A su vez, como decía Wieviorka, afirmar la propia nacionalidad es reclamar un reconocimiento de la misma, es una disputa por los significados que asume en determinados contextos buscando revertir una definición negativa de la misma.

El caso de Mercedes es diferente ya que ella hace tan sólo unos meses que ha llegado a la Argentina y su experiencia ha distado de ser positiva. Llegó a los 12 años de edad, sin sus padres y teniendo que trabajar; por lo que ella nos cuenta en la entrevista, su vida en Perú era diferente, nunca antes se había separado de su madre, tenía su grupo de amigas en la escuela, etc. Similar es el caso de Johnatan, quien hace sólo un año y medio que está aquí en el país y, aparentemente, no le ha sido fácil adaptarse. De hecho, tuvo problemas en la escuela repitiendo el primer año ya que se rateaba para ir a jugar al *cyber*, lo cual se le había vuelto un problema que no podía controlar totalmente. Podemos inferir que sus vivencias en nuestro país pueden no ser tan positivas como las que ha vivido en Perú.

Llegados a este punto, tal vez sea posible arrojar una primera conclusión que se deriva de la comparación entre ambas instituciones. Es posible sostener, a partir de nuestro trabajo de campo, que es en la escuela B donde hemos encontrado con mayor frecuencia, y de modos más variados, dichos y actitudes discriminatorios, ya sea por parte de los alumnos como de algunos docentes. Si recordamos lo que sostiene Barth, tal vez, el hecho de que en ellas encontremos una mayor proporción de alumnos extranjeros y una mayor diversidad en los orígenes de estos chicos, hace que la mayor interacción entre grupos diferentes provoque un reforzamiento de las fronteras entre ellos. Con esto no queremos decir que en la otra escuela no veamos actitudes de este tipo, pero observamos que la situación cambia, adopta otros matices y no se vuelven tan evidentes.

Acerca del rendimiento escolar

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

A continuación presentaremos los datos sobre rendimiento escolar del año 2005 para el nivel medio estatal, tanto para el total de la ciudad como en los distritos y CGP donde se encuentran las escuelas de la muestra, para luego resignificar esta información a partir del material de campo obtenido.

En relación al nivel de repitencia⁶ de los alumnos, contamos con la información por distrito escolar y por CGP y para toda la ciudad. En 2005, un 14,9% de los alumnos de las escuelas medias estatales de la ciudad de Buenos Aires eran repetidores.

Para el distrito escolar 1, en el cual se encuentra situada la escuela A, vemos que el índice de repitencia en 2005 registra una variación del 1,1% respecto al promedio de la ciudad, registrando que un 13,8% de los alumnos son repetidores. Si vemos los datos correspondientes al CGP 1 el nivel de repitencia se eleva considerablemente, llegando a un 17,9% de los alumnos.

La información confeccionada por la escuela A para el actual año lectivo (2006) nos dice que sólo el 9% de los chicos de primer año ingresó como repitente.

Con respecto al distrito escolar 2, al que pertenece la escuela B, vemos que el nivel de repitencia asciende al 19,5% de los chicos, valor que se encuentra muy por encima del promedio de la ciudad. El nivel de repitencia, para el CGP 6 es del 16,1%, acercándose al promedio de la ciudad.

A partir de la información brindada por la escuela B, vemos que esta escuela, en el año 2006, tiene un 29,7% de alumnos que ingresaron como repitentes. El mismo índice llega al 55,5% de los chicos de primer año de la escuela, cifra muy por encima de los niveles tanto del distrito como del CGP.

En relación al nivel de sobreedad⁷, vemos que del total de alumnos de las escuelas medias estatales de la ciudad de Buenos Aires, un 44,2% poseía en 2005 más edad de la que tendría que haber tenido para el año en que se encontraba cursando.

En el distrito 1, del total de la matrícula, un 46,7% tenía más edad de la esperada. Nivel que para el CGP 1 llega al 50,4% de los chicos, un 6,2% por encima de la media de la ciudad.

En el distrito 2, el nivel de sobreedad supera a la mitad de la población escolar, registrando que un 54,6% de los chicos tiene más edad de la esperada. Esta proporción baja considerablemente si vemos el porcentaje de alumnos con sobreedad en el CGP 6, el cual registra un 46,7%. La escuela B nos informa que, en 2006, el 48,4% de los alumnos tiene sobreedad, alcanzando al 39,3% entre los chicos de primer año.

Otro indicador del cual poseemos información es el de los alumnos que han salido de las escuelas en las que se habían matriculado sin un pase para otra institución; es decir, este indicador da cuenta de los chicos que han abandonado las escuelas estatales durante el ciclo lectivo. Para el total de la ciudad de Buenos Aires, un 10,6% de los matriculados en 2005 se fue de la escuela sin solicitar un pase para otra institución.

En el distrito escolar 1, este indicador llega al 13,2% de los alumnos. Si observamos la información disponible para el CGP 1, en el cual se encuentra la escuela A, vemos que un 14% de los chicos abandona la escuela.

Pasemos a ver la información sobre abandono para la zona en la que se encuentra situada la escuela B. En el distrito escolar 2, un 14,8% de los chicos dejó la escuela durante 2005, un 4,2% más que el promedio para la ciudad de Buenos Aires. En el CGP 6, este indicador desciende al 10,9%, llegando casi a la cifra promedio para la ciudad.

Esta información no podemos compararla con aquella propia de las escuelas, ya que ninguna de las dos escuelas contaba con la información acerca de la cantidad de chicos que habían dejado la escuela durante el ciclo lectivo, aunque en la escuela B, la directora nos comentaba que este año, muchos chicos habían dejado la escuela durante el ciclo lectivo.

A continuación, presentaremos a través de un gráfico los datos hasta aquí presentados, según los distritos escolares en los cuales se encuentran las escuelas de la muestra, con el objetivo de observar más claramente la información.

Gráfico 2

Indicadores educativos (repitencia, sobreedad y alumnos salidos sin pase) para los distritos escolares 1 y 2 y el total para la ciudad de Buenos Aires. Año 2005.

Fuente: Gráfico elaborado a partir de datos del Relevamiento Anual 2005 (datos provisorios). Departamento de Estadística. DGPL - Ministerio de Educación, G.C.B.A.

Como podemos concluir, el distrito escolar 2, en el cual se encuentra la escuela B de nuestra muestra, es aquel que presenta los indicadores más desfavorables en relación al promedio de la ciudad, e incluso, al distrito escolar 1. A su vez, debemos señalar que se encuentra entre los cuatro distritos de la Ciudad de Buenos Aires cuyos indicadores de rendimiento muestran los niveles más desfavorables. En cambio, los indicadores correspondientes al distrito 1 están más cercanos a los niveles promedio para el total de la ciudad.

Hasta aquí hemos podido ver, en un nivel más general, los índices de rendimiento de las escuelas seleccionadas, pero sería interesante ver esta información en relación a las opiniones de los docentes, en particular, aquellas vinculadas con los chicos extranjeros.

Aquí podemos ver opiniones divergentes entre docentes y autoridades de ambas escuelas. Algunos de ellos señalan que no hay diferencias de rendimiento entre los alumnos extranjeros y aquellos de origen argentino, ni tampoco entre las diversas nacionalidades. Hay quienes señalan, como la asesora pedagógica de la escuela B, que las diferencias de rendimiento son diferencias individuales y no se puede pensar que hay una relación con su condición de extranjeros.

Pero otros docentes no creen lo mismo. En la escuela A vemos que hay un acuerdo acerca del rendimiento de los alumnos provenientes de Ucrania o Rusia. Por ejemplo, la profesora de Lengua señala que los alumnos que ha tenido provenientes de dichos países son muy buenos y se destacan por encima del resto; ella atribuye esta situación a que traen bases muy claras y que las familias le dan un gran valor al conocimiento, por ello estimulan a sus hijos en el estudio. La psicóloga de esta institución señala que los ucranianos “son inteligentísimos... les va muy bien”. La tutora también señalaba que Mirko, el alumno ucraniano, tiene un nivel muy superior, en términos académicos, que el resto de sus compañeros y que por ello estaban pensando en darles tareas especiales “para que no se nos achate”.

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

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

Breve análisis sobre los condicionantes legales.

Hacia mediados del siglo XIX, nuestro país se encontraba en pleno proceso de constitución como nación. Como ya fue mencionado, una herramienta para el desarrollo de nuestro país fue el abrir las puertas a la inmigración, pero esta tuvo la pretensión de que las personas que emigraran a nuestro país provinieran del viejo continente, tal era la tarea del gobierno federal. Es así como en la constitución de 1853 expresaba que las puertas de la nación estaban abiertas para todas aquellas personas de buena voluntad que quisieran habitar este suelo, pero con el propósito de favorecer el progreso de la nación. A su vez, todo aquél extranjero que viniera a la Argentina, gozaba de iguales derechos que los nacidos aquí. A principios del siglo XX, comienzan a restringirse esta situación, a través de la promulgación de la Ley de Residencia (1902), la cual permitía deportar a cualquier extranjero “rebelde” que alterase el orden público, y la Ley de Defensa Social (1910) la cual controlaba el ingreso de inmigrantes, prohibía

toda propaganda anarquista, así como también las reuniones políticas, el desorden público, sabotaje, incitación a la huelga o insulto a las autoridades nacionales.

Hacia la década del '60, resurgen, a partir de una serie de normativas, las limitaciones a los derechos de los extranjeros que llegan a nuestro país. Durante el gobierno de Onganía se dicta la ley de "Represión de la Inmigración Clandestina", la que habilita a expulsar del país a todo aquel extranjero que participe en actividades que alteren la paz social, la seguridad nacional o el orden público. A su vez, se promovía la inmigración de carácter selectivo, buscando mantener "la composición étnica" del país.

Durante la última dictadura militar, se dictan otras reglamentaciones que regirán hasta hace muy poco tiempo. En 1981 es promulgada la Ley 22.439, la "Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración", también conocida como "Ley Videla". Esta normativa fomenta la inmigración de aquella población "cuyas características culturales permitan su adecuada integración en la sociedad argentina" (Artículo 2, Ley 22.439). A su vez, define categorías de ingreso al país (residentes permanentes, temporarios y transitorios) y aquellos que no se encuentren dentro de esas categorías deben ser denunciados.

Un aspecto que nos interesa especialmente para nuestra investigación es que esta ley de migraciones recorta los derechos de aquellas personas que se encuentran en situación de ilegalidad, condicionando el acceso a ciertos servicios sociales (educación, salud). El artículo 102 de dicha ley estipula que los establecimientos de enseñanza media o superiores, ya sean estatales o privados, sólo podrán admitir como alumnos a quienes acrediten su calidad de residentes permanentes o temporarios. Es decir, aquellas personas cuya situación es irregular con respecto a la ley, no pueden acceder a la educación media.

Ya instaurada la democracia, las medidas restrictivas respecto a los inmigrantes continúan, permitiendo la residencia en el país de aquellos que posean capital propio para desarrollar actividades económicas de interés para el país. En la década del '90 se profundizan estas medidas a partir de operativos de control y la posibilidad de expulsar a cualquier extranjero que, por ejemplo, esté ocupando un inmueble y que no pueda demostrar su derecho a poseerlo. A su vez, se exige a las personas que quieran residir en nuestro país, la existencia de un contrato de trabajo por escrito, situación difícil de cumplir en un contexto con altos índices de desocupación y precarización laboral. A su vez, los trámites para regularizar la situación migratoria y obtener la documentación del país eran engorrosos y costosos, haciendo difícil el acceso a los mismos.

Es recién en enero de 2004 cuando se promulga una nueva ley de migraciones, la ley 25.871, que deroga la vigente desde la última dictadura militar. Podríamos señalar que cambia el espíritu de la legislación en varios aspectos, aunque se mantienen otros vigentes en las legislaciones anteriores. La nueva ley estipula la igualdad de los extranjeros y que el Estado "asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social" (Artículo 6).

También es preciso señalar la vigencia, desde fines de 2005, del Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria "Patria Grande", el cual tiene como objetivo la regularización de la situación migratoria de los extranjeros que habitan en nuestro país, facilitándole los trámites para acceder a la residencia legal.

A su vez, un aspecto que nos concierne especialmente para esta investigación es el artículo que señala que de ninguna manera la irregularidad migratoria impedirá el acceso a establecimientos educativos de alumnos de origen extranjero. Esta situación se combina con otras medidas asumidas por las carteras de educación, tanto a nivel Nacional como en la Ciudad de Buenos Aires.

Antes de la promulgación de la nueva ley de Migraciones, la Resolución CFCyE N° 203/03 (de agosto de 2003) recomendaba a las jurisdicciones del país flexibilizar "los criterios acerca de la documentación de identidad exigida para la continuación de estudios de educación básica, aceptando la

documentación de identidad del país de origen, hasta tanto concluyan los trámites relativos a la documentación migratoria”.

Por otro lado, en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, desde 1999, se dictan diversas resoluciones que tienen como resultado que en los establecimientos educativos no se les exija a los extranjeros, como condición para su ingreso o permanencia en la escuela, el documento nacionalidad de identidad. Es decir, que es posible inscribir a los alumnos sobre la base de cualquier documentación que acredite identidad, sea pasaporte o documentación del país de origen; de no contar con dicha documentación, el alumno será registrado bajo declaración jurada del padre, madre o responsable a cargo (Ley N° 203 [LGCBA]; Decreto N° 62 [GCBA]; Resolución N° 2933 [SED]).

Como se ve hasta aquí, actualmente no se encuentran trabas legales que impidan la escolarización de los chicos inmigrantes. También es preciso señalar que en las dos escuelas tomadas para nuestra investigación, los directivos señalaron que ya a los chicos no se les piden documentos que acrediten la residencia en nuestro país, aunque sí señalan que es importante que traigan alguna constancia de escolaridad del país de origen. A su vez, ambos consideran que, por estas reglamentaciones, no se les generan dificultades a las familias extranjeras para cumplir con la documentación de la escuela, y sostienen que los extranjeros tienen claro que a la escuela pueden mandar a sus hijos igual, aunque no tengan ningún papel, o no tengan regularizada su situación migratoria.

Comentarios finales

Llegados a este punto, es preciso retomar el recorrido que hemos hecho a lo largo del presente artículo. Como vimos, hemos abordado diversas dimensiones para dar cuenta de la experiencia escolar de los chicos extranjeros que asisten a las escuelas medias seleccionadas para este estudio. Si bien hemos observado a través del análisis de las normativas y legislaciones que, en los últimos años, se ha allanado el camino, no es posible sostener que las experiencias escolares de los chicos extranjeros estén libres de obstáculos. La no persistencia de trabas legales que impidan a los extranjeros asistir a las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, nos obliga a estar alerta a procesos discriminatorios que han asumido un tinte más sutil, pero no por ello menos negativo. Es así que no es suficiente un análisis de la legislación vigente respecto a los extranjeros, sino que estamos obligados a indagar en las prácticas cotidianas y en los prejuicios que intervienen en ellas.

Al analizar las prácticas y los discursos que circulan en las escuelas, evidenciamos acciones discriminatorias que afectan negativamente la experiencia de estos chicos. Burlas y dichos estigmatizantes se suceden con frecuencia en ambas instituciones. Incluso, vemos que estas actitudes se traducen en acciones que afectan el modo en que estos chicos habitan su escuela.

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

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

políticas de reconocimiento de los distintos grupos que conviven en cada sociedad, hay que estar alerta de no caer en un “congelamiento” de las diferencias, reificándolas y esencializándolas, o, como ya fue señalado, a no crear alteridades o “fronteras” donde no las hay.

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

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

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

Bibliografía

- Anderson, Benedict 2006 (1983) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Appadurai, Arjun 2001 (1996) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización* (México: Editorial Trilce – FCE).
- Barth, Frederik (Comp.) 1976 (1969) *Los grupos étnicos y sus fronteras* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Bhabha, Homi K. 2002 *El lugar de la cultura* (Buenos Aires: Manantial).
- Bourdieu, Pierre 2000 (1979) *La distinción* (Bogotá: Editorial Taurus).
- Brubaker, Rogers y Cooper, Frederick 2001 "Más allá de 'identidad'" en *Apuntes de Investigación del CECYP* (Buenos Aires) Año V, N° 7.
- Caggiano, Serio 2005 *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios* (Buenos Aires: Prometeo Libros)

- Dubet, François 1998 (1996) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Barcelona: Editorial Losada)
- Duschatzky, Silvia y Carlos Skliar 2001 “Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación” en Larrosa, Jorge y Carlos Skliar (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (Barcelona: Editorial Alertes).
- Elias, Norbert 1998 “Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados” en Elías, Norbert *La civilización de los padres y otros ensayos* (Bogotá: Grupo Editorial Norma).
- García Canclini, Néstor 2001 *La globalización imaginada* (Buenos Aires: Editorial Paidós).
- Goffman, Erving 1995 (1963) *Estigma. La identidad deteriorada* (Buenos Aires_ Amorrortu Editores).
- Grimson, Alejandro 2000 *Interculturalidad y comunicación* (Buenos Aires: Grupo Editorial Norma).
- Grimson, Alejandro 2003 *La nación en sus límites* (Buenos Aires: Editorial Gedisa).
- Grimson, Alejandro y Semán, Pablo 2005 “Presentación: la cuestión ‘cultura’” en *Etnografías Contemporáneas* (Buenos Aires: UNSAM) Año 1, Abril de 2005.
- Hall, Stuart 1998 "El problema de la ideología: marxismo sin garantías" en *Revista Doxa de Ciencias Sociales* (Buenos Aires) N° 11 y 12.
- Hall, Stuart 2003 “Introducción: ¿quién necesita “identidad”?” en Hall, Stuart y Du Gay, Paul (Comps.) *Cuestiones de identidad cultural* (Buenos Aires: Amorrortu Editores).
- Hobsbawm, Eric J. 1998 (1991) *Naciones y nacionalismo desde 1780* (Barcelona: Crítica).
- Hopenhayn, Martín 2002 “El resto de las identidades y la multiculturalidad” en *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, OEI <<http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a01.htm>> Número 0 - Febrero 2002 ISSN: 1683-3783. (Fecha en que se accedió al sitio Web: 4/10/2006)
- IPE - UNESCO Buenos Aires 2004 “Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre situación y cultura de los docentes”, Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. En <www.iipe-buenosaires.org.ar>
- Kaplan, Carina 1997a *La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica* (Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila).
- Kaplan, Carina 1997b (1992) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen* (Buenos Aires: Ed. Aique).
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti 1998 *La segregación negada: cultura y discriminación social* (Buenos Aires: Ed. Biblos).
- Martín Barbero, Jesús 2002 “Jóvenes: comunicación e identidad” en *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, OEI < <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm> > Número 0 - Febrero 2002 ISSN: 1683-3783. (Fecha en que se accedió al sitio Web: 20/10/2006)
- Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (Comps.) 1999 “De eso no se habla...” *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (Buenos Aires: Edudeba).
- Novick, Susana, Hener, Alejandro y Dalle, Pablo 2005 “Los procesos de integración MERCOSUR: de las políticas migratorias y de seguridad a la trayectoria de los inmigrantes” (Buenos Aires) Documento de trabajo N° 46, IIGG-UBA.
- Poggi, Margarita 2003 “Algunos aportes conceptuales para abordar la pluralidad, la igualdad y la diversidad en educación” en *Ensayos y Experiencias* (Buenos Aires), N° 48.
- Rockwell, Elsie 1999 (1995) *La escuela cotidiana* (México: Fondo de Cultura Económica)
- Rockwell, Elsie 2000 “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural” en *Revista Interações* (San Pablo) Vol 3, N° 9.

- San Román, Teresa 2003 “Escuela y relaciones interétnicas” en Santamaría, Enrique y González Placer, Fernando (Comp.) *Contra el fundamentalismo escolar. reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural* (Barcelona: Virus Editorial).
- Sarlo, Beatriz 1998 *La máquina cultural. Maestras, traductoras y vanguardistas* (Buenos Aires: Editorial Ariel).
- Shumway, Nicolás 2002 *La invención de la Argentina* (Buenos Aires: Ediciones Emecé).
- Svampa, Maristella 2005 *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo* (Buenos Aires: Editorial Taurus).
- Tedesco, Juan Carlos 1970 *Educación y sociedad en Argentina. 1880-1900* (Buenos Aires: Ed. Pannedille).
- Tenti Fanfani s/f Orden democrático y diversidad cultural (Buenos Aires: IPE – Buenos Aires) en <www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/Orden_democratico.pdf>. (Fecha en que se accedió al sitio Web: 5/10/2006)
- Tenti Fanfani, Emilio 2003 “Les Inmigrés à l’école. La Xénophobie des Enseignants en Argentine, Perou et Uruguay”. IPE – UNESCO Buenos Aires. Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. En <www.iipe-buenosaires.org.ar>
- Tenti Fanfani, Emilio 2005 *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay* (Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina).
- Terigi, Flavia (Comp.) 2006 *Diez miradas sobre la escuela primaria* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina).
- Tiramonti, Guillermina (Comp.) 2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (Buenos Aires: Editorial Manantial).
- Urresti, Marcelo 1998 “Cuerpo, apariencia y luchas por el sentido” en Margulis, Mario y Marcelo Urresti (Comps.) *La segregación negada: cultura y discriminación social* (Buenos Aires: Ed. Biblos).
- Voloshinov, Valentin 1976 *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje* (Buenos Aires: Nueva Visión).
- Wieviorka, Michel 1992 *El espacio del racismo* (Barcelona: Paidós)
- Wieviorka, Michel 2003 “Diferencias culturales, racismo y democracia” en Mato, Daniel (Comp.) *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización* (Caracas: FACES – UCV).

Notas

* Licenciada en Sociología (UNLP), maestranda de la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES-UNSAM). Investigadora asistente del Área de Educación de FLACSO Argentina.

1. Dentro de la categoría “Resto de América” se incluyen todos los países de América exceptuando Perú, Bolivia, Chile, Paraguay, Brasil y Uruguay, los cuales son registrados por separado.

2. Las actividades de campo de la presente investigación se realizaron entre los meses de abril y julio de 2006, en dos escuelas medias estatales de la Ciudad de Buenos Aires. Se utilizaron dos tipos de herramientas metodológicas; se realizaron, por un lado, observaciones de clases y otras situaciones escolares y, por otro, entrevistas a directivos, profesores, preceptores, asesores pedagógicos y alumnos (tanto extranjeros como argentinos). La selección de las escuelas se realizó a partir de dos criterios: uno, que atendieran a sectores socioeconómicos medios-bajos y bajos; otro, que a ellas asistieran alumnos de diversas nacionalidades a fin de poder registrar el modo en que entran en relación los chicos de distintas nacionalidades, tanto con sus pares como con el resto de los actores escolares.

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

4. Los datos de población extranjera en cada escuela son estimativos, y se basan en la información otorgada por las escuelas.

5. Los nombres de los chicos entrevistados han sido modificados a fin de preservar su anonimato. A su vez, a lo largo del informe se presentan entre comillas los dichos textuales de los actores entrevistados. Debido a la metodología utilizada, la cual busca indagar en las percepciones de los propios actores, se decidió mantener la literalidad de los dichos, a pesar de la presencia de “malas palabras” o insultos.

6. *Porcentaje de repitencia*: Es la proporción de alumnos repetidores de un año sobre el total de los alumnos matriculados en ese mismo año. Se considera repetidor a aquel alumno que no promovió anteriormente el año en que está matriculado a la fecha del relevamiento. (Ver < http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/?menu_id=9758 >)

7. *Porcentaje de Sobreedad*: Relaciona al conjunto de alumnos que tienen una edad mayor a la considerada teórica para un año de estudio con el total de alumnos matriculados. Por ejemplo, un alumno que tiene 16 años y asiste a segundo año del nivel medio es considerado sobreedad, ya que la edad considerada “teórica o ideal” para ese año son las 14 años. (Ver <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/?menu_id=9758>).

Concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe

Título del proyecto: “La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales”

Autora: Mariana Nobile

Cuadros y gráficos de informe final

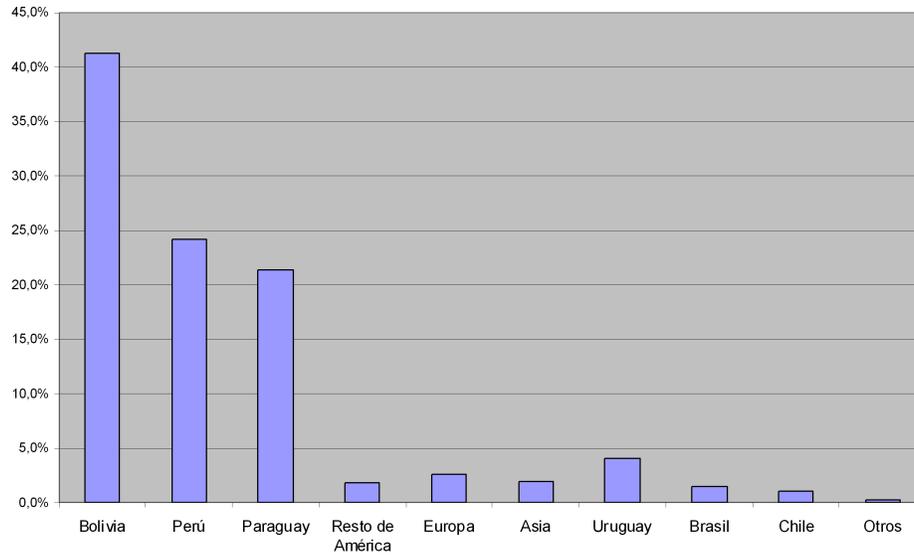
Cuadro 1

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

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

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

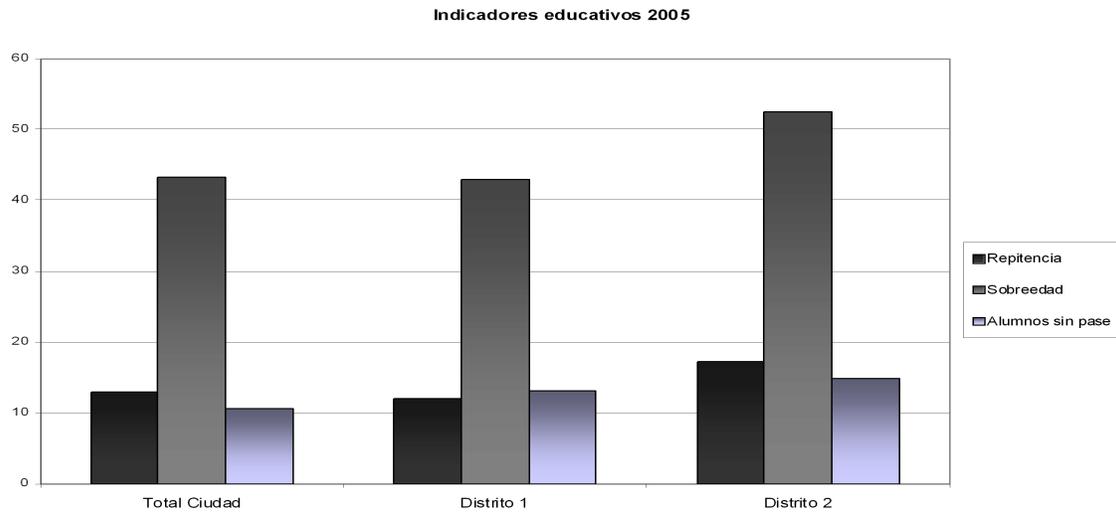
Gráfico 1:
Población extranjera en escuelas medias del sector estatal por país de origen. Año 2005.



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

Gráfico 2

Indicadores educativos (repetencia, sobriedad y alumnos salidos sin pase) para los distritos escolares 1 y 2 y el total para la ciudad de Buenos Aires. Año 2005.



Fuente: Gráfico elaborado a partir de datos del Relevamiento Anual 2005 (datos provisorios). Departamento de Estadística. DGPL - Ministerio de Educación, G.C.B.A.