

2019

Percepciones de docentes sobre la diversidad migratoria en escuelas de Mendoza, Argentina

Anahí Patricia González

Universidad de Buenos Aires, Argentina, anahipgonzalez@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

González, A. P. (2019). Percepciones de docentes sobre la diversidad migratoria en escuelas de Mendoza, Argentina. *Actualidades Pedagógicas*, (73), 13-29. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss71.12>

This Artículo is brought to you for free and open access by Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Percepciones de docentes sobre la diversidad migratoria en escuelas de Mendoza, Argentina

Anahí Patricia González

Universidad de Buenos Aires, Argentina

anahipgonzalez@gmail.com



Resumen: El artículo aborda la temática de la diversidad migratoria en las escuelas argentinas, en particular el caso de la provincia de Mendoza. Así, se analizan los resultados de entrevistas realizadas a docentes en el marco de un proyecto investigación científico-tecnológico financiado por la Universidad de Buenos Aires, de mayor envergadura y en continuidad con una línea de trabajo que parte del concepto de *representación social*, desarrollado por autores como Jodelet y Moscovici. Uno de los resultados centrales que puede destacarse es que los entrevistados manifiestan las tensiones que suponen para su trabajo cotidiano el papel homogeneizador y asimilacionista, que históricamente se le ha adjudicado a la escuela, y el mandato actual de “educar en la diversidad”, propio de la etapa multiintercultural de las últimas décadas.

Palabras clave: diversidad, docentes, escuela, migrantes, Mendoza.



Recibido: 19 de mayo de 2018

Aceptado: 13 de septiembre de 2018

Cómo citar este artículo: González, A. P. (2019). Percepciones de docentes sobre la diversidad migratoria en escuelas de Mendoza, Argentina. *Actualidades Pedagógicas*, (73), 13-29. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss71.12>



*Teachers' Perceptions on
Migratory Diversity in Schools
in Mendoza, Argentina*

Abstract: The paper addresses the issue of migratory diversity in Argentine schools, particularly the case of the province of Mendoza. As such, we analyze the results of a series of interviews with teachers as part of a larger scientific-technological research project financed by the University of Buenos Aires and following a line of work based on the concept of *social representation* developed by authors such as Jodelet and Moscovici. One of the main results is that the interviewees expressed the tensions that the homogenizing and assimilationist role historically assigned to the school and the current mandate of “educating in diversity,” which is typical of the multi-cultural stage of recent decades, brings to their daily work.

Keywords: diversity, teachers, school, migrants, Mendoza.



*Percepções dos professores sobre a
diversidade migratória nas escolas
de Mendoza, Argentina*

Resumo: O artigo aborda a questão da diversidade migratória nas escolas argentinas, particularmente no caso da província de Mendoza. Assim, apresentam-se os resultados de entrevistas com professores no contexto de um projeto de pesquisa científico-tecnológica financiado pela Universidade de Buenos Aires, de maior abrangência e em continuidade com uma linha de trabalho que parte do conceito de *representação social*, desenvolvido por autores como Jodelet e Moscovici. Um dos resultados centrais que pode ser destacado é que os entrevistados manifestam as tensões que representam para o seu cotidiano o papel homogeneizante e assimilacionista, historicamente atribuído à escola, e o atual mandato de “educar na diversidade”, típico da etapa multicultural das últimas décadas.

Palavras chave: diversidade, professores, escola, migrantes, Mendoza.



Introducción

El presente trabajo analiza parte de los resultados de una investigación desarrollada en la provincia de Mendoza, República de Argentina.¹ Particularmente, indaga acerca de las representaciones sociales que docentes del mencionado territorio construyen sobre la diversidad migratoria: los conflictos, los dilemas y las percepciones que conllevan la tarea docente en el contexto de sociedades que se definen como multiculturales, en las cuales las escuelas parecieran cumplir su papel de socialización y enseñanza bajo el novedoso marco del respeto de la diferencia cultural. En este sentido, en una zona fronteriza del país como Mendoza interesa analizar cómo se manifiesta la diversidad en relación con las comunidades con mayor presencia en la provincia, fundamentalmente chilenos y bolivianos. Si bien la constitución definitiva de la frontera argentina data de mediados del siglo XIX, de acuerdo con el trabajo de Benedetti y Salizzi (2014), existen elementos que antecedieron a lo ocurrido en aquella fecha: entre ellos, es importante señalar la firma de la Convención Preliminar de Paz en 1828, que puso fin al conflicto bélico entre Brasil y las Provincias Unidas del Río de la Plata, en tanto un primer hito histórico en el proceso de independencia de la región. Posteriormente, se produjo el conflicto con Bolivia, el cual fue resuelto con el Tratado de Límites de 1889 entre Argentina y Bolivia y el Tratado de Amistad y Alianza con Chile en 1828. Cada uno de estos conflictos y pactos son momentos hacia la constitución de la frontera argentina, por lo que el proceso no puede considerarse de modo lineal ni acabado. No obstante, la consolidación de la frontera nacional sería un hecho hacia fines del siglo XIX. Mendoza, al limitar con Chile, sería primero un punto estratégico en las guerras de la independencia de España y, luego, formaría parte, de modo subordinado en relación con

¹ Las entrevistas analizadas en este artículo se efectuaron en el marco del proyecto titulado "Diversidad etnonacional y construcción de desigualdades en las instituciones escolar y judicial. Un desafío teórico-metodológico en el abordaje de los casos del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y la provincia de Mendoza", con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, programación científica 2011-2014.

el papel de Buenos Aires, del modelo agroexportador impulsado por el Estado nacional, el cual, sin embargo, favoreció su crecimiento económico al otorgar algunas ventajas para el desarrollo de la vitivinicultura. Así mismo, el ferrocarril y la llegada de migrantes europeos fueron dos factores centrales en el desarrollo productivo de la provincia (García Vázquez, 2005). Actualmente, las comunidades con mayor presencia numérica son la chilena y la boliviana —este tema se retomará en el apartado posterior—.

El artículo se estructura del siguiente modo: primero, se realizará una breve presentación teórico-metodológica; luego, se analizarán los resultados de las entrevistas, focalizando en las representaciones de los docentes y, finalmente, se concluirá con algunas palabras de cierre.

Apartado metodológico

En este artículo se analizarán los resultados de las entrevistas efectuadas en escuelas primarias y secundarias, públicas y privadas,² en la provincia de Mendoza. Para el trabajo de campo, se diseñó una guía de pautas con preguntas abiertas, la cual fue utilizada en todas las entrevistas con el objetivo de que la información obtenida fuera comparable. Así, se realizaron un total de diez entrevistas; en estas se consiguió indagar sobre una serie de dimensiones de análisis que respondían a las preguntas, los problemas y los objetivos de la investigación. Para el procesamiento de este material, se transcribieron textualmente los audios de las entrevistas y se incorporaron a una unidad hermenéutica del programa ATLAS.ti; así, se logró llevar adelante una análisis a partir del método de comparación constante de Strauss y Corbin (2002), el cual consiste, en primer lugar, en el “descubrimiento” de categorías, propiedades y dimensiones de análisis, seguido por una etapa de codificación selectiva (en procura de reducir las categorías) para, finalmente, lograr el entrelazamiento entre la codificación, el análisis de contenido de los discursos y la interpretación de la información. Dicha interpretación de los resultados resulta central, dado el enfoque que la investigación ha asumido, ya que se trata de aprehender las representaciones sociales a partir de discursos que se encuentran interpretados por quienes los emiten, es decir, al interpretar

² Este mismo tipo de indagación se realizó en el marco del proyecto en el AMBA; algunos de sus resultados pueden consultarse en González y Plotnik (2011).

aquello que dicen los entrevistados, desde la teoría social, se deben elaborar *construcciones de segundo grado*, “o sea, construcciones de las construcciones hechas por los actores en la sociedad misma, actores cuya conducta el investigador observa y procura explicar de acuerdo con las reglas de procedimiento de su ciencia” (Schutz, 2003, p. 80).

Teniendo presente las premisas antes descritas, la categoría de “representación social” es nodal en esta aproximación al fenómeno migratorio, en general, y en la investigación de la que se desprende la información que se analizará en el presente artículo, en particular. De esta manera, se definen a las *representaciones sociales* como un “concepto híbrido” (Ibáñez, 1988, p. 32), en el que confluyen elementos individuales y sociales que nos permiten aprehender los aspectos de construcción y reproducción de ideas y pensamientos en relación con la diversidad. De acuerdo con autores clásicos de la psicología social, es posible afirmar que “el concepto de representación social³ designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionalmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (Jodelet, 1986, p. 474). En relación con el tema que nos interpela en este escrito, las representaciones sociales de los docentes responderán entonces a un conocimiento socialmente *re-producido* sobre la diversidad, basado en el “sentido común”, en el que se intersecarán preconceptos, prejuicios y saberes históricamente elaborados y reactualizados en un nuevo escenario de “exaltación de las diferencias” y de discursos que, al menos formalmente, toleran menos la discriminación y el racismo.

Resultados

Al adentrarnos en el análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, con fines expositivos, la presentación de estos se dividirá en una serie de dimensiones: *representaciones sobre la diversidad*, *representaciones de los migrantes bolivianos y chilenos* y *estrategias docentes en el aula*.

³ Para profundizar en las definiciones y debates sobre el concepto de *representaciones sociales*, véase Moscovici (1986) o bien trabajos del mismo equipo de investigación que ha desarrollado el trabajo de campo cuyos resultados se presentan aquí en el libro de Néstor Cohen, *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*.

Representaciones sobre la diversidad

La cuestión de la diversidad en el ámbito educativo se encuentra presente en muchas investigaciones (Sinisi, 2001; Duschatzky, 1996; Gagliano, 1991; Jordán, 1994; Juliano, 1993; entre muchos otros), y los discursos y políticas públicas sobre esta han atravesado las últimas décadas de la historia educativa. Este dato no es ajeno a los docentes, quienes son conscientes de ese “enaltecimiento de la diversidad”, es decir, lejos de aquellos discursos propios de comienzos de *nacionalización de la sociedad*, en los cuales las instituciones educativas, bajo la perspectiva asimilacionista, cumplían un papel fundamental en la homogeneización de las diferencias al interior del aula, hoy la escuela se ve interpelada por otras directivas: integrar en la diversidad, en el respeto por el “otro”. Ahora bien, ¿cómo perciben los docentes entrevistados esta situación? Todos reconocen este cambio de paradigma y que las aulas son cada vez más diversas, pero ello también supone tensiones entre los modelos de integración y asimilación; después de todo, la escuela continúa rigiéndose con algunas máximas vinculadas a la generación del “sentir nacional”. En este contexto, es posible sistematizar y resumir las representaciones de los docentes de la siguiente manera: los educadores consideran que existe una exigencia hacia ellos, desde los planes educativos, para que incluyan a quienes son considerados “otros”, pero las herramientas para ello no son otorgadas o transmitidas claramente; en consecuencia, las estrategias que se deben desarrollar recaen principalmente en la creatividad y el voluntarismo del maestro. Así, lo resultante pareciera ser que el “tratamiento de la diversidad”, en sus aspectos positivos, se reduce a reconocer una serie de elementos culturales de ciertos grupos que folclorizan las identidades de los migrantes, al tiempo que la cuestión de la integración como asimilación no ha desaparecido, sino que ha adquirido modos eufemísticos de expresarse. Simultáneamente, la homogeneidad —que aún aparece como un ideal que muchos maestros desean conseguir— resulta imposible de alcanzar, lo que genera una sensación de frustración en la tarea docente. Aquí se presentan unos testimonios que ejemplifican estas cuestiones:

En el ámbito de la docencia está muy bastardeado porque hoy se le llama diversidad a todo tipo de cosas, o sea, hoy es un término que te dice muy poco, diversidad. Está muy utilizado. En general, muchos de los planes o de las políticas educativas que se bajan al docente son exigencias de atender a la diversidad.

Digamos que atender a la diversidad hoy por hoy es un cliché, donde se pasa de un paradigma de reconocer un modelo estándar de alumnos y docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje a una situación en donde se supone que el docente tiene que tener una versatilidad para atender a la diversidad de forma que garantice las metas educativas que se fijan en una política. Entonces es un problema, porque lo que se crea en las escuelas con eso es un vacío, en el sentido de que dentro de esa diversidad que todos aceptamos y entendemos como real, porque es una realidad, se convierte en una verdad de perogrullo cuando vos no sabés cómo dentro de esa diversidad hacer asociaciones o establecer agrupamientos o políticas más colectivas que te permitan pensar un plan educativo más eficiente. (Docente de escuela primaria pública)

Es más, yo creería que la enriquecen [se refiere a la presencia de migrantes en el aula] porque imaginate, por ejemplo, en mi clase, yo tenía una nena de Perú, entonces yo le decía que ella nos contara porque hay fiestas que son específicas, formas de festejar que son específicas, como más coloridas, más alegres. Hasta incluso como lo más norteño de acá de la Argentina. (Docente de escuela primaria pública)

Bueno, en eso, en algunas cosas, en la comida... que incluso me parece algo atractivo. (Docente de escuela secundaria privada)

Ahora bien, ¿es posible hablar de diversidad de modo inocuo, sin enmarcarlo en las distintas relaciones de desigualdad y de poder que atraviesan las definiciones de *lo diverso*? En este sentido, Nancy Fraser (1997) plantea desde su análisis de las teorías feministas lo que denomina “la versión pluralista del multiculturalismo”, en la cual:

[...] la diferencia se considera como intrínsecamente positiva e inherentemente cultural. Por lo tanto, esta perspectiva celebra acríticamente la diferencia y no se interroga acerca de la relación con la desigualdad. [...] Como resultado de lo anterior, se divorcian los problemas relativos a la diferencia de la desigualdad material, las diferencias de poder entre grupos y las relaciones sistémicas de dominación y subordinación. (p. 246)

La escuela como institución del Estado produce y reproduce la cultura hegemónica y socialmente aceptada. De este modo, los docentes, en

su calidad de sujetos de socialización, poseen el papel de transmitir dicha cultura; sin embargo, como se afirmó, la escuela actual se ve atravesada e interpelada por las corrientes teóricas e ideológicas que propugnan por una institución escolar, donde las diversas identidades sean igualmente valoradas. En esta tensión entre el papel que históricamente ha tenido la escuela —transmisora de conocimientos básicos, pero también de valores y constitución de identidad nacional— y las ideas acerca del respeto por lo diferente, la presencia de la otredad migrante interpela de modo directo a los docentes; después de todo, el migrante es aquel que convive en nuestro espacio nacional, al tiempo que no es nativo de este. Ello implica una serie de representaciones sociales acerca del migrante que lo ubican en un lugar sospechoso o ambiguo. En el caso de los niños migrantes, la cuestión de la diversidad refiere, según los docentes, a determinadas manifestaciones de su “cultura”, las cuales se consideran, al menos desde el relato, como positivas; sin embargo, son siempre catalogadas y valorizadas desde la cultura hegemónica, desde la cultura nacional. Este aspecto es la principal evidencia de la desigual estima de las culturas; son los nativos, en este caso docentes, los que poseen la posición de poder privilegiada para señalar y designar qué aspectos de “la cultura” del migrante serán tolerados y considerados positivos: las vestimentas “coloridas”, las comidas típicas serán reconocidas de este modo en el gradiente de elementos culturales “esenciales” de la identidad boliviana o paraguaya, pero no, por ejemplo, las lenguas de procedencia de grupos originarios —quechua, guaraní—. Así, el disciplinamiento reaparece para delimitar cuáles son los límites del reconocimiento de la diversidad.

Estos debates también los retomaron los docentes, al señalar las trabas que las instituciones educativas construyen para el desarrollo de perspectivas u enfoques que no subordinen, por ejemplo, ciertas lenguas, al no establecer jerarquizaciones entre estas, sino al contemplar que todas ellas cumplen un papel dentro de la currícula:

Partiendo de algo cierto que es la cuestión cultural, que hay distintas formas de aproximarse al conocimiento en las distintas culturas, pero subestimando mucho lo que es el mismo desarrollo cultural que se da en la comunidad donde los chicos están insertos. En el sentido de que justamente los niños que son un sector muy versátil en su capacidad de aprendizaje y demás, están en la etapa de mayor apertura, de asimilación más rápida, es totalmente falso que haya

capacidades diferentes para saber contenidos matemáticos, lingüísticos, incluso hay una discusión sobre el tema idiomático, porque obviamente que uno está de acuerdo con el tema de una escuela bilingüe, porque hay muchos chicos que en el entorno familiar hablan el quechua y demás, pero en el sentido del aprendizaje del castellano es algo que también los chicos lo pueden aprender bien; en todo caso, la discusión es por qué a los argentinos no se les enseña el quechua, pero no en sentido de que los chicos que vengan, inmigrantes, no puedan aprender ortografía y todo lo demás, por más que les cueste un montón, o sea, que tengan obstáculos adicionales como la fonética y demás que no están en el lenguaje de ellos. (Docente de escuela primaria pública)

Sin desmedro de propuestas como la reseñada en el anterior testimonio, “educar en la diversidad” y el genuino respeto por las diferentes manifestaciones de las múltiples identidades que conviven en las escuelas supondría un cambio de paradigma de aquella escuela asimilacionista —aún presente en el discursos de los entrevistados, como se percibe en el fragmento de entrevista anterior— a una que “requiere que los patrones institucionalizados de valor cultural exprese el mismo respeto hacia todos los participantes y aseguren la igualdad de oportunidades” (Fraser, 2012, p. 275).

La presencia de las comunidades chilenas y bolivianas

Las comunidades bolivianas y chilenas son las de mayor presencia numérica en Mendoza, lugar donde se llevó a cabo el trabajo de campo. De acuerdo con los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2012), desarrollado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos, en el 2010, la provincia de Mendoza tiene un total de 65.619 personas nacidas en el extranjero. Entre quienes provienen de América, los migrantes llegados desde Bolivia son un total de 27.239 personas y los de Chile suman un total de 17.550 personas, siendo estos dos grupos —en este orden de importancia numérica— los de mayor cantidad. La presencia de los migrantes chilenos responde a la cercanía de Chile en tanto país limítrofe de Mendoza; en cambio, la afluencia de bolivianos se vincula con su inserción como mano de obra para la horticultura y la industria vitivinícola —también suelen emplearse en el área de la construcción y del servicio doméstico—. Así, desde la década de los sesenta hasta la actualidad ha existido la llegada estacional de migrantes y el establecimiento de muchos de ellos (García

Vázquez, 2005). Por ello, nos interesa destacar cuáles son las representaciones sociales que los docentes construyen sobre sus alumnos de aquellas procedencias. Uno de los entrevistados describe estos procesos de llegada de migrantes de ambos países, al referirse a una localidad perteneciente al departamento de Las Heras, pero cuyo relato puede ser extrapolado (con las particularidades de cada caso) al resto de Mendoza del siguiente modo:

El Algarrobal históricamente en la segunda mitad del siglo XX en adelante se caracterizaba por tener una fuerte colectividad inmigrante chilena ligada al trabajo como contratista, al trabajo rural. Eso fue cambiando, desde los setenta, pero fundamentalmente desde los ochenta en adelante por las mismas características de Mendoza, ¿no? En el Algarrobal empieza a haber mucha menos afluencia de inmigración chilena y empieza una fuerte inmigración boliviana, en algunos lados se establecen más para trabajos en fincas hortícolas, relacionadas al ajo, relacionadas a la cosecha de la fruta y demás; y en algunos lugares más particulares como el Algarrobal esos oficios se combinan con una fuerte concentración de trabajo intensivo en los hornos de ladrillo, que se concentran en la misma zona del Algarrobal y en algunas zonas de San Rafael aisladas. Con características de trabajo muy precario con aspectos de servilismo, con aspectos de esclavitud. (Docente de escuela primaria pública)

22



Un primer dato que es relevante señalar es que, en el caso de los bolivianos, las representaciones sobre estos se refieren a atributos similares a los que los maestros de Buenos Aires han elegido para describir a sus estudiantes provenientes de Bolivia; así, la palabra más empleada ha sido, en ambos casos, *sumisos*.⁴ Con este término, los docentes resumen sus percepciones acerca de los bolivianos, como tímidos, cerrados o introvertidos:

Y, me dificulta un poco con los bolivianos, porque es gente que es muy, que está muy para adentro, entonces hay veces que pienso que me están entendiendo o que están aceptando lo que digo y puede ser lo contrario, pero me cuesta mucho más que en otros poder discernir lo que realmente le está pasando. (Docente de escuela primaria pública)

⁴ Sobre esta cuestión, véase Gonza y González (2016).

En relación con los chilenos, las representaciones sociales asociadas con esta población remiten a cierta rivalidad entre los países, es decir, no existe una mirada que subestima a los chilenos —como sí ocurre con los bolivianos—, sino que son percibidos por los docentes como estudiantes más “despiertos” y extrovertidos:

Chile sí, también. Y bueno, están como también más estimulados. Y de Bolivia en especial no. Pero sí son hijos de bolivianos y como un poquito, algunos, no todos, pero un poquito más retraídos en cuanto a la expresión y comunicación, un poquito más tímidos, pero se han ido nivelando también [...] chilenos encuentro que son como dinámicos en lo actitudinal son más dinámicos, más graciosos, tienen más chispa. (Docente de escuela primaria pública)

Así mismo, en las relaciones que establecen los alumnos entre sí, los conflictos directos son más comunes entre niños argentinos y chilenos que con los bolivianos. Este factor excede los objetivos del presente escrito, ya que no fue un objetivo de la investigación analizar las dinámicas relacionales entre los estudiantes, pero cabe resaltar que los docentes no niegan que existan conflictos entre aquellos y que la discriminación étnica se encuentra presente:

Me apareció una vez en otra escuela una nena que venía de Chile y como que viste que con los chilenos cero onda los mendocinos, entonces sí, medio que a veces no venía la chica y otro se mandaba alguna y “ah, no seas tan chileno”, ponele, decían cosas así, re hirientes, que yo, bueno, los retaba y todo. Pero creo que se ha calmado, con lo que era antes, creo que no hay tanto. (Docente de escuela primaria privada)

[...] se naturaliza la ubicación de los chicos bolivianos y demás porque no te causan problemas, porque se portan bien, pero portarse bien significa que se callan, que se guardan, que no manifiestan ningún tipo de rebelión y de nada contra un montón de injusticias que vive permanentemente. Y eso hace que sean blanco permanentemente de discriminaciones, de agresiones de parte de los otros y de una autodefensa a tender a aislarte del resto. (Docente de escuela primaria pública)

Estrategias docentes en el aula frente a la diversidad migratoria

Otro aspecto en relación con la diversidad en las instituciones educativas se refiere a qué es lo que los docentes hacen frente a aquella. En este sentido, esta aproximación desde las representaciones sociales resulta pertinente, ya que el concepto de *representación* pretende vincular los pensamientos e ideas con las acciones, es decir, si bien no puede afirmarse que a determinada representación le corresponderá cierta acción, las representaciones son, en parte, “recetas para el actuar” (Jodelet, 1986), dado que otorgan “herramientas” a los sujetos que las construyen y poseen para saber cómo deben comportarse, por ejemplo, en el caso de tener entre sus alumnos a estudiantes de otras procedencias nacionales. De esta manera, es posible afirmar que las estrategias docentes frente a la otredad se refieren al modo en que transmiten tanto contenidos conceptuales como actitudinales a su estudiantado. Así, frente a la pregunta sobre qué estrategias desarrollan ante la diversidad migratoria en el aula, los entrevistados han respondido cuestiones que se distribuyen en un *continuum* de discursos que oscilan entre lo “políticamente correcto”, el etiquetamiento de los estudiantes —bolivianos, fundamentalmente— como “lentos” y aquellos que reconocen la imposibilidad de “corregir” desigualdades económicas y estructurales que exceden al aula:

24

[...] estrategias que ayuden al encuentro de poder conocer al otro desde eso distinto que tiene. (Docente de escuela primaria pública)

Pienso que el tema debe tomar otro tiempo. Ellos tienen otro tiempo, me parece, que es un tiempo más lento. Que tiene que haber más pausa y más tiempo en la escucha, en la espera de la respuesta. Y bueno, conocer más sobre su cultura, conocemos muy poco. Creo que ellos tienen una base cultural un poco machista, entonces que una mujer diga algo es para ellos... En fin, ver bien cómo lo toman o qué protocolo ellos utilizan. Por ejemplo, el respeto de tratar siempre de “usted”, creo que eso sería para empezar. La distancia en la charla, creo que debería ser una distancia no invasiva, de no estar para nada cerquita de la persona. De no mirar tanto a los ojos, ellos miran mucho al piso. No hablarle en voz alta. (Docente de escuela primaria pública)

Para mí, actuar, o sea, como te digo, si bien si se presenta algún problema, uno tiene que intentar aplicar otras estrategias. Siempre tratar de tratarlos por igual,

no hacer diferencia ni para bien ni para mal. Porque a veces eso es lo que pasa, es como que los chicos ven, si vos tenés preferencia o algo, y más si es por alguien que viene de afuera, es como que te hacen la guerra a vos. Pero no, yo creo que lo mejor es tratarlos por igual, que ellos se sientan incluidos y que no se vea la diferencia. Ni por parte de ellos ni por parte de los otros chicos que están en el aula. (Docente de escuela primaria privada)

Ahora, ¿qué estrategia te puede dar el docente? Ninguna. La estrategia tendría que partir de una modificación de la estructura social que genera eso. Que puedas desarrollar una estrategia al interior de la escuela, es muy limitado el alcance que pueda dar la utilización de la estrategia. ¿En qué sentido? El uso de la estrategia está pensado para decir, el docente es un factor homogeneizador, así como Sarmiento creó las escuelas y demás, que crearon la nacionalidad argentina y educaron a los brutos de los gauchos y a los imberbes de los indios [tono sarcástico]. (Docente de escuela primaria pública)

El testimonio del último de los entrevistados evidencia que aún circula en las instituciones escolares aquella función que históricamente se les otorgó a estas, siendo los docentes agentes centrales de este proceso, esto es, de la tarea de *re-crear* la identidad nacional, el lazo entre los nacionales como un vínculo trascendental, incuestionado y naturalizado. Sin embargo, “toda representación social es, a su vez, un producto y un proceso” (Ibáñez, 1988, p. 65); ello incluye, claro está, a la representación sobre la nación y la nacionalidad. Por esta razón, aún hoy nuestra identidad como nación sigue construyéndose sobre las bases de aquellos años —incluyendo y excluyendo sujetos, colectivos, signos y elementos culturales— que han impregnado el modo en que nos relacionamos entre nosotros y con quienes identificamos como “otros”.

Ahora bien, la etapa de construcción del sistema educativo nacional se encontraba atravesada por la preocupación de homogeneizar a la población escolar: a los niños extranjeros y los hijos de extranjeros estaban dirigidas las primigenias medidas en relación con la educación tomadas desde el Estado. El enfoque adoptado era fundamentalmente el de la asimilación, es decir, que los estudiantes fueran incorporados al entramado social de los nativos, dejando de lado los elementos culturales previos que pudiesen portar: idiomas, costumbres, identificación con otros símbolos patrios, eran cuestiones que se creía debían desterrarse por medio del proceso de

socialización llevado a cabo en las escuelas normales (Bertoni, 2007) En cambio, desde hace unas décadas se dice, al menos en el mundo occidental, que vivimos en sociedades multi o interculturales, en las cuales la existencia de las *diversidades* ya no es ni puede ser negada. En consecuencia, cabe preguntarse: ¿cómo incide este paradigma de lo diverso dentro de las aulas e instituciones escolares? ¿Qué papel se les asigna entonces a los docentes? ¿Cómo son percibidas estas cuestiones por los propios educadores?

Se busca que el docente tenga un rol en la realidad, por un lado utópico en el sentido de que haya una integración pacífica y que la escuela eso no lo puede lograr, porque el nivel de violencia social es muy grande, a partir de esas contradicciones. Y en algunos aspectos más reaccionarios, porque termina naturalizando la integración del boliviano, o del inmigrante, del norteño, etc. En forma, “bueno, vos pórtate bien que vas a ser reconocido porque trabajas mucho y te portas bien y como sos calladito, obediente y tenés buenas notas vas a llegar lejos”, que no es el mismo criterio con el que por ahí uno promueve a la misma población nativa. ¿Hay prácticas discriminatorias desde lo institucional? Las hay. ¿Hay un enfoque que es contradictorio con el discurso de la integración en la realidad? Sí, es contradictorio, porque es una integración la que se busca por fuera de solucionar los problemas reales. Entonces termina siendo una integración por naturalización de las diferencias, “no discriminen al boliviano porque trabaja en las cosas que vos no trabajarías”. (Docente de escuela primaria pública)

26

Los entrevistados se refieren más bien a *prácticas* antes que *estrategias*, ya que este último término denota poseer algún grado de control de situaciones que —en ello coinciden todos los docentes— en realidad son vivenciadas por los educadores como demasiado complejas, de difícil aprehensión y, por tanto, de ardua intervención. De sus manifestaciones es posible concluir que estas se corresponden con los factores estructurales que atraviesa a la gestión de la diversidad migratoria en las escuelas y que exceden no solo a los maestros, sino a la escuela en sí misma, en la cual se *re-producen* desigualdades y relaciones de dominación que afectan a los extranjeros en el conjunto de la sociedad. No obstante, el riesgo de la época actual, multicultural, pareciera ser lo que Domenech y Magliano (2008) denominan una “nueva ideología de la asimilación”, en la que es considerada la multiethnicidad y diversidad de culturas en la sociedad, donde

[...] se promueve el respeto y tolerancia a la diversidad cultural para la disminución de la discriminación y los prejuicios; y se atienden derechos de igualdad formal, mientras se mantiene inalterada la estructura de poder que (re)produce las condiciones materiales y simbólicas de desigualdad y exclusión sociales. (p. 423)

Conclusiones

Sin duda, el artículo no agota el tema en cuestión y pretende tan solo ser un aporte a los debates, desde hace tiempo desarrollados, acerca de la diversidad migratoria en las escuelas. Es importante destacar la particularidad de tratarse de una investigación desarrollada en Mendoza, provincia fronteriza del país, y desde el análisis de las representaciones sociales, es decir, a partir de dicho concepto se ha pretendido aportar la voz de los docentes sobre la problemática de las diversidades migratorias en el aula. Así, se considera que esta perspectiva permite revelar los aspectos estructurales de la cuestión, retomando el relato de los docentes, pero sin olvidar que estos se encuentran atravesados por conocimientos del sentido común, prejuicios y valoraciones de la otredad cargadas de sentidos construidos históricamente y anclados en las experiencias cotidianas actuales. En este sentido, se han evidenciado capas discursivas que es posible resumir de la siguiente manera: representaciones sociales sobre la otredad migrante; autopercepción sobre el papel del docente; definiciones sobre la diversidad y obstáculos para la gestión de la diversidad migratoria. Todas estas representaciones se confunden entre sí, aparecen entrelazadas en los discursos de los entrevistados, contradiciéndose y confluyendo a la vez, por lo que se genera una percepción general sobre la cuestión migratoria que, lejos de ser aprehendida tan solo con lo que ocurre en las escuelas, debe ser reinterpretada en relación con la sociedad hospitante, en este caso mendocina, en su totalidad.

Referencias

- Benedetti, A. y Salizzi, E. (2014). Fronteras en la construcción del territorio argentino. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 23(2), 121-138.
- Bertoni, L. A. (2007). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Cohen, N. (2010). *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Domenech, E. y Magliano, M. J. (2008). Migración e inmigrantes en la Argentina reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión. En M. del C. Zabala Argüelles (Comp.), *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe* (pp. 423-448). Bogotá: Siglo del Hombre y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Duschatzky, S. (1996). De la diversidad de la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa*, 7(15), 45-49.
- Fraser, N. (1997). Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "post-socialista". En *Multiculturalismo, ainitiesencialismo y democracia radical: una genealogía del impasse actual en la teoría feminista* (pp. 229-250). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Fraser, N. (2012). La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género. *ARENAL*, 19(2), 267-286.
- Gagliano, F. (1991). Nacionalismo, educación y pluralismo cultural: polémicas educativas en torno del Centenario. En A. Puiggrós (Ed.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (pp. 281-308). Buenos Aires: Galerna.
- 28 ■ García Vazquez, C. (2005). *Los migrantes: otros entre nosotros*. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Gonza, I. y González, A. (2016). Migraciones internacionales y racismo cultural en Argentina. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(152), 37-53.
- González, A. y Plotnik, G. (2011). ¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo. *Propuesta Educativa*, (35), 105-112
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2012). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Buenos Aires: Autor. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P6-P_Mendoza.pdf
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social 2. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. (1994). *La escuela multicultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural: escuelas y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Schutz, A. (2003). *Estudios sobre teoría social II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sinisi, L. (2001). La relación nosotros otros en espacios escolares multiculturales: estigma, estereotipo y estigmatización. En M. R. Neufeld (Ed.), *De eso no se*

habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela (pp. 189-234). Buenos Aires: Eudeba.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia.

