

# ¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo

ANAHÍ GONZÁLEZ\*  
GABRIELA PLOTNIK\*\*

*"(...) la actual tolerancia del liberalismo multiculturalista puede admitir que cada cual sea 'diferente' a su modo, pero sin que ello implique el derecho de ser Otro: una otredad que pretenda alterar el pleno dominio liberal" (Díaz-Polanco, 2006, pág.182).*

*"... Las representaciones sociales son parte de la historia, contribuyen a la historia, son elementos activos en los rumbos que toma la historia, en la manera como se distribuyen las fuerzas, en la manera como la gente percibe las situaciones, tanto desde dentro de sus apremiantes realidades como fuera de ellas" (Williams Raymond, 1997; en Terán, 2008, pág. 11).*

## Introducción

En las sociedades actuales -definidas como multiculturales- se instala un discurso que enaltece la diversidad como valor último. Sin embargo, dicha palabra puede tener múltiples significados. En el presente artículo analizamos de qué modo lo diverso entraña situaciones conflictivas cuando "irrumpe" en el aula personificado en los alumnos migrantes externos<sup>1</sup> que se educan en escuelas de nuestro país.

Con ese objetivo analizaremos las representaciones sociales que docentes nativos tienen acerca de sus alumnos migrantes. Los discursos de los docentes a los que se hará referencia pertenecen a un trabajo de campo que se realizó en el marco del proyecto UBACYT 2004-2007, "La discriminación hacia el extranjero como

táctica de disciplinamiento social", con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, en el cual las autoras hemos participado. Se llevaron a cabo 14 grupos focales a docentes, los mismos organizados por nivel primario o medio y por establecimiento educativo, sea este público, privado laico o confesional; tomando siempre escuelas de Capital Federal y GBA.

## Debilitamiento del lazo social y modos de percepción de la "otredad"

Actualmente, las profundas transformaciones inherentes al proceso de globalización pusieron en jaque al entramado societal moderno<sup>2</sup> (Tiramonti, 2003). Este contexto, plan-



\*Lic. en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Maestranda en Investigación en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires; Becaria, CONICET, Instituto de Investigaciones Gino Germani; Docente Ayudante de la Carrera de Sociología, Universidad de Buenos Aires. E-mail: anahigonza@gmail.com

\*\*Lic. en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Maestranda en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina; Investigadora Tesista, Instituto de Investigaciones Gino Germani. E-mail: gabrielaplotnik@yahoo.com.ar

## Artículos

### Investigadores jóvenes

*Esta sección se propone generar un espacio que promueva y facilite la publicación de las producciones de jóvenes investigadores (juniors). Con este fin, convocamos a quienes quieran difundir los resultados de sus investigaciones o trabajos académicos. Los requisitos para su publicación son los mismos que para el resto de los artículos de esta revista (ver Parámetros para la presentación de artículos y reseñas). Los artículos serán puestos a consideración de un referato que los evaluará valorando la originalidad y rigurosidad de sus postulados.*

105

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

tea un resquebrajamiento de los cimientos sobre los que históricamente se edificó la institución educativa. Las políticas neoliberales que acompañaron este proceso, fueron modificando la estructura de relaciones, las funciones, los significados, en definitiva, *"...La globalización rompe el entramado de experiencias que conformaron lo que llamamos la vida moderna, y pareciera que el conjunto de instituciones y personas que conformaban esta red son liberadas o expulsadas de las seguridades que otorgaba este modo de vida..."* (Tiramonti, 2003, pág. 6).

La globalización, entendida como una nueva configuración del orden social mundial, dio origen a profundos y significativos cambios económicos que impactaron de manera regresiva sobre los mercados de trabajo<sup>3</sup>. Focalizar la atención en estas transformaciones permite comprender la estrecha vinculación de la crisis en los mercados de trabajo y el modo en que se establece la recepción de las olas migratorias de las últimas décadas en la Argentina<sup>4</sup>.

Desde mediados de la década del setenta, y arraigándose en la década del noventa, se distinguen distintos procesos que fueron determinantes para el desarrollo de profundos cambios "regresivos" en la estructura social argentina. Por tanto, los flujos migratorios de las últimas décadas se caracterizaron por arribar en una coyuntura marcada por procesos de concentración de la propiedad, del capital, del ingreso y del poder; en términos de Pucciarelli (1999) se trató de un contexto de "decadencia social". La regresión de la estructura social desencadenó fenómenos tales como la exclusión, marginalidad, segmentación social y fragmentación cultural.

En este escenario, comienzan a surgir diferentes discursos que postulan la existencia de recursos escasos y excedente de población. Sobre esta creencia se fueron construyendo representaciones sociales y discursos discriminatorios dirigidos hacia la población migrante proveniente de

países sudamericanos y asiáticos. La crítica situación económica y social que experimentaba la población argentina, fue la base sobre la cual fueron surgiendo discursos que culpabilizaban a la población migrante de las múltiples consecuencias negativas que el amplio proceso planteaba. Tanto en la opinión pública, como en los diferentes medios de comunicación de masas estos discursos y representaciones se producen y reproducen, logrando una eficaz aceptación, instalación y naturalización en amplios sectores de la población.

El "otro extranjero" comienza a ser percibido como portador de atributos indeseables, negativos e inferiorizantes, se convierte en una amenaza para el "nosotros"; se instituye como aquel que invade un espacio y recursos que no le son propios, donde el nativo se convierte en una víctima de este enemigo externo.

Estos discursos obtuvieron un amplio consenso en la sociedad, no sólo estaban presentes en los medios de comunicación de masas, sino que también fueron explícitamente estimulados desde el ámbito político; *"...el discurso discriminatorio fue utilizado instrumentalmente por el poder como recurso táctico de una estrategia de control social del que se sirvió para reafirmar y promover el consenso y la adhesión a un orden social en crisis..."* (Cohen, 2004, pág. 89).

La culpabilización del "extranjero" como "fuente de todo mal" (Duschatzky y Skliar, 2000), permitió que aquellas causas estructurales asociadas a la consolidación de un determinado modo de acumulación -que acarreó profundas consecuencias en términos económicos, políticos y sociales- quedaran ocultas e invisibilizadas. Bajo esta forma de percibir la alteridad, el "otro extranjero" pasa a ser el responsable de problemáticas sociales como: altos índices de desocupación, colapso y crisis de los servicios públicos, violencia, inseguridad, etc *"...La simple evocación de un culpable provee una sensación de orientación en tanto reduce a un objeto la comple-*

*idad de los procesos de constitución de lo social y de las experiencias humanas"* (Duschatzky y Skliar, 2000, pág. 4).

Estas transformaciones, prácticas y manifestaciones discursivas no eludieron al ámbito educativo. Al contrario, el contexto social, cultural, y económico condicionó la vida cotidiana de las aulas escolares (Dubroff, 2001). Entre otras cuestiones, aquel modelo homogeneizador que históricamente configuró la escuela moderna se empieza a cuestionar y trastocar. Como dice Jordán Sierra (2003), la conciencia de la presencia de identidades diferentes planteó nuevos desafíos a los modos de pensar y afrontar la existencia subjetiva y ciudadana. En esta coyuntura comienzan a circular discursos que mencionan y proponen prácticas de "integración", "respeto a la diferencia", "aceptación de la diversidad", etc. Sin embargo, como se analizará en los apartados siguientes, la impronta asimilacionista que postuló el sistema educativo argentino desde sus orígenes, aún está presente y se hace sentir en la actualidad.

### **Cuando la diferencia se convierte en desigualdad: un análisis de las representaciones sociales de los docentes nativos sobre sus alumnos migrantes**

La narrativa moderna se instituyó bajo una lógica binaria. Esta lógica es la que fue construyendo una subjetividad ligada a modos de clasificación social de dos elementos opuestos. Un aspecto característico de este esquema de representación social es que, respondiendo a un determinado criterio de normalidad, el primer término es el que asume el carácter de privilegio frente a su componente secundario que queda asociado a los aspectos negativos e inferiores del primero. El componente secundario no existe por fuera del primer componente, éste es la representación "incompleta", "insuficiente", "carente de", "inferior", etc. respecto a su oposición vinculada

al polo positivo, a aquello que “debe ser” (Duschatzky y Skliar, 2000).

Sobre este esquema binario es que se construye la representación de la “otredad”. Toda representación social de la realidad lleva inscrita la conflictividad de las relaciones sociales de poder y dominación de la sociedad constitutiva; por tanto, en la relación “nosotros-otros” -si bien los sujetos que la conforman van cambiando a lo largo de la historia-, el “otros” siempre se constituye como la versión invertida y negativa del “nosotros”.

La escuela como invención de la modernidad, se consolidó como el principal dispositivo de producción y reproducción de la narrativa moderna. Homogeneizar a la población para conformar “ciudadanos” implicó, entre otras cosas, definir los criterios de clasificación de lo “normal” y lo “patológico”; de aquellos que constituyen el “nosotros” y los “otros”. Si bien fueron cambiando los sujetos implicados, este esquema de representación aún nos permite pensar las representaciones sociales presentes en los docentes respecto a los alumnos extranjeros.

Los distintos procesos de fragmentación cultural y segmentación social que fueron conformando un nuevo escenario para la escuela actual, dieron lugar a distintos discursos que plantean diversas formas de pensar la diferencia. En esta dirección, el multiculturalismo se impone hegemónicamente como modo de pensar y experimentar la diferencia. Pero tal como denuncia Díaz Polanco:

*“... en tanto ideología del momento diferencial del capital globalizado, el multiculturalismo exalta la diferencia como cuestión “cultural” mientras disuelve la desigualdad y las jerarquías que las mismas identidades diferenciadas contienen y que pugnan por expresar y superar...”* (Díaz Blanco, 2006, pág. 174).

En definitiva, el multiculturalismo como parte del proyecto liberal, in-

visibiliza la conflictividad de las relaciones interculturales -como relaciones atravesadas por los procesos de poder y dominación de la estructura social-; por tanto, la diferencia queda reducida a la “diversidad cultural”. Y en este plantear la diferencia como diversidad se “...retrata una estrategia conservadora que contiene, obscurece, el significado político de las diferencias culturales...” (Skliar, 2000, pág. 37). La escisión de la “diversidad” de las condiciones materiales que la hacen posible, postula a la “diversidad” como una pluralidad de identidades culturales esenciales constitutivas de la condición humana, y no como parte de un modo arbitrario de enunciar la diferencia asociado a un determinado modelo de dominación (Scott, 1995, citado en Skliar, 2000).

El pensamiento multiculturalista parte de una perspectiva esencialista de las identidades, es decir, piensa la diferencia cultural como identidades suturadas, obstaculizando la posibilidad de habilitar el diálogo cultural, por tanto, la posibilidad de plantear una identidad de carácter plural;

*“...reconocer la diversidad cultural como un proceso evolutivo y como una fuente de expresión, creación e innovación que debe hacer que nos reconozcamos no sólo en las diversas formas de alteridad, sino también en el carácter plural de nuestra propia identidad...”* (Terrén, 2004, pág. 16).

Por lo dicho hasta aquí, respecto a la función de la escuela en la historia de nuestro país y sus modificaciones en el nuevo contexto económico, social y cultural, podemos sostener que la diferencia, en un ámbito como el escolar, aparece como un “obstáculo” a vencer y donde conviven elementos “asimilacionistas” con una retórica multicultural y de respeto por las diversidades que se presenta como “poco realista”, para quienes detentan la autoridad pedagógica, es decir los maestros:

*“...Pero a vos en tu programa te di-*

*cen cultura, diversidad cultural, entonces uno tiene que estar diciéndoles, ¡qué bueno! Traigan mitos y costumbres y leyendas de sus países. Entonces, ahí vienen todas las leyendas y se van viendo al gauchito Gil, la diferencia de la Pachamama y de la peruana y la boliviana, cada uno aporta, por eso, digo, a nosotros nos baja eso. (...) No creo que tengamos que nosotros poner la solución, porque como sistema ya les estamos abriendo las puertas para que ellos estudien y todo, y comparto con ella que ellos son los que se tiene que integrar, no creo que nosotros tengamos que cambiar ni poner las dos banderas en la escuela, por ejemplo”.* Docente de escuela secundaria pública.

*“...A mí me parece que hay muchas dificultades, porque una vez comenté que llegaron dos paraguayos que no sabían hablar... Yo no me iba a poner a enseñarles a hablar y escribir porque en ese momento tenía en el curso 32 chicos. Tenía 30 argentinos que tenían que aprender. Entonces yo trabajo para el grupo, para la mayoría. No considero que por uno o dos tenga que retrasar a 30. O sea, yo tengo esa postura yo. No demorar por uno o dos, ahora, si son los 30 sí, demoro; si son 15 veo, pero por dos no voy a bajar todo el nivel...”* Docente, escuela primaria pública.

Estos párrafos son representativos, y similares a otras expresiones sostenidas recurrentemente en los discursos analizados, del modelo de integración que se experimenta en las aulas. Este modo de postular la integración supone, como dice Carbonell (2005), un cóctel de tres ingredientes: la asimilación, la adaptación y la sumisión; “*La integración de los colectivos inmigrados (...) se confunde demasiado a menudo con su obligación a adaptarse: una adaptación que lleva implícita la sumisión*” (Carbonell, 2005, pág. 75)

*“...Yo tengo dos chicos, los tuve el año pasado, que por una fundación entraron becados. Son de ni-*

vel económico bajo. Y justamente lo que hacían era el esfuerzo por nivelarse, por estar en el grupo. Los dos que estaban en el mismo curso, uno se integró bárbaro porque tenía otro carácter, les ponía límites a los pibes y se integró enseguida. El otro chico, que era de carácter más tranquilo, lloraba, no estaba integrado. Y los dos provenían del mismo lugar. El otro fue más vivo para manejar las relaciones sociales...". Docente escuela primaria, privada, laica.

La proliferación de discursos y prácticas que enuncian el "respeto de las diferencias culturales" ha introducido la posibilidad de preservar las distintas manifestaciones particulares; sin embargo, la capacidad de los alumnos migrantes para incorporar las costumbres y saberes de la sociedad receptora adquiere un importante valor en el espacio escolar, en la medida que se torna un requisito indispensable para la vinculación con sus compañeros, "...la conquista de saberes de la cultura del lugar al que se llega hace a las posibilidades de interacción (y a las relaciones de poder) de los grupos migrantes..." (Finocchio, 2009, pág. 13).

Por otro lado, la incapacidad para "llegar a esos chicos" que los docentes plantean se entremezclan con las manifestaciones de la necesidad de ejercer su autoridad pedagógica. Este concepto de autoridad pedagógica, se entiende sólo en relación con el de acción pedagógica de Bourdieu y Passeron (1981) y que establece que "Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" (Bourdieu y Passeron, 1981, pág. 45). La escuela y la educación<sup>5</sup> suponen la transmisión de ciertos conocimientos considerados como dignos de ser reproducidos.

La presencia de los alumnos inmigrantes en el aula, con sus idiomas, costumbres, historia, su "acentito" pone en evidencia la arbitrariedad<sup>6</sup> de la selección de significados, valo-

res, conocimientos que el currículo escolar, a través de sus docentes, pretende transmitir a su alumnado. Todo aquello que se aleje de esos "contenidos legítimos", todo aquello que sea diferente, requerirá de una sanción para restaurar el reconocimiento de su hegemonía y la naturalización de relaciones que se presentan como que "siempre fueron así" cuando en realidad se arraigan en una construcción histórica acerca de cuáles son los significados que la escuela debe transmitir.

La estigmatización de las costumbres y atributos de los migrantes refuerza la separación de los niños nativos y los extranjeros. El estigma, cuya esencia consiste en destacar la diferencia, parece ser el "arma" adecuada en la defensa contra la incomodidad que el alumno extranjero genera en el aula. La valoración de los docentes acerca de la actitud de sus alumnos extranjeros se vincula a las relaciones de poder y de prejuicios que la escuela, como generadora de sentidos, en muchas ocasiones tiende a crear.

Del mismo modo, las maneras en que fueron concebidas las formas de enseñanza y aprendizaje (lecciones magistrales y expositivas por parte de los docentes, la propuesta de los mismos ejercicios para todos los alumnos y la memorización de los mismos contenidos<sup>7</sup>) son actualmente cuestionadas frente a lo que es visto -y valorado- como lo diverso. La persistencia en el pensar de los docentes acerca de que la homogeneidad de la clase -cabría preguntarse ¿a partir de qué parámetros la definiríamos?- garantizaría mejores resultados académicos, culpabiliza personalmente a aquellos que no entran dentro de los parámetros de éxito, reforzando así la estigmatización de los mismos.

"...Yo te puedo decir por los chicos que he tenido yo, da la casualidad que justamente los chicos que son hijos de inmigrantes o inmigrantes ellos son de nivel intelectual más bajo que el resto...". Docente, pri-

maria privada laica.

"...Lentos en comprensión. Están en segundo plano, están como atrás de las respuestas de los argentinos, digamos...". Docente, escuela primaria pública.

La etiqueta "lentos en comprensión" puede operar como "profecía de autorrealización". El tratamiento de estos alumnos por parte de sus profesores y maestros como "desviados", hace que el niño disminuya su participación social y se aísle cumpliendo el mandato social, desvalorizándose a sí mismo y a su cultura de origen, la cual al ser vista como negativa por su entorno social se resignifica de la misma manera.

Para el análisis del impacto que puede asumir la valoración negativa del docente en la experiencia educativa de los chicos extranjeros, es relevante considerar la importancia que puede tener para estos chicos la percepción que el docente tenga de ellos como alumnos. Dadas las desventajas en términos simbólicos que cargan en un espacio social todavía nuevo y donde no pertenecen a la mayoría étnica, es probable que el rol del docente adquiera mayor protagonismo. En este sentido, la percepción que tenga el docente del estudiante extranjero puede jugar un rol significativo en el proceso de construcción que tiene de sí mismo el alumno. La posición dominante que ocupa el educador en la relación docente-alumno, se fortalece con la asimetría de poder que asumen las relaciones interculturales. En esta escena, los prejuicios, imágenes estereotipadas, preconceptos que formen parte de la discursividad del docente, pueden alcanzar especial relevancia hasta el punto de convertirse en profecías autocumplidas. En otras palabras, cuando el que predice un futuro comportamiento, por ejemplo la falla en un examen, ejerce autoridad sobre el que llevará a cabo la acción, se incrementan las posibilidades de que ocurra de hecho. "...El maestro será 'cómplice' objetivo, es decir no necesariamente consciente, del resultado esperado..." (Tenti Fanfani, 1997, pág. 45).

El espacio escolar supone relaciones asimétricas de poder en el cual discursos y prácticas cotidianas de disciplinamiento, que son presentados como necesarios para la función socializadora que la escuela tiene encomendada, producen y reproducen imaginarios acerca de las identidades de los diversos sujetos que concurren a ellas. En este sentido, la escuela no debe ser pensada sólo como un lugar en el que se imparten conocimientos, en los términos de Dubet y Martuchelli (1996, en Carbonell, 2005), se socializa, se educa y acredita, sino también un espacio político, que en el caso de la relación entre migrantes y nativos se traduce en conflictos que colocan en el centro de atención cuestiones tales como la identidad, la diversidad, la "tolerancia" y el respeto por aquellos que son presentados como "otros". Estos conflictos aparecen recubiertos por la idea de la "igualdad de oportunidades" que la escuela tendería a crear en principio por su acceso universal, sin embargo,

*"...seguir defendiendo la igualdad de oportunidades sólo en el acceso al sistema educativo y atribuir el éxito o el fracaso escolar exclusivamente al esfuerzo personal, como hacen los discursos neoliberales, supone seguir manteniendo un sistema injusto que seguirá perpetuando las desigualdades existentes..."* (Carbonell, 2005, pág. 35).

El hecho del cambio de nombre de los niños de origen oriental, argumentando la supuesta dificultad de pronunciación, es una más de las muestras de la inferiorización del "otro" extranjero que se llevan a cabo en los procesos de "integración". La sustitución del nombre de los alumnos de origen oriental por un nombre autóctono surge como acción de la autoridad pedagógica que detentan los docentes y que los sitúan en una posición superior en la relación de fuerza. Los alumnos migrantes son objeto de un proceso discriminatorio siéndoles negada su identidad; hecho que se agrava al aparecer justificado y naturalizado por los docen-

tes para evitar "complicaciones". De esta manera, se remarca la inferioridad de la cultura de ese "otro":

*"...Lo único que en el colegio, el chico es coreano, cuando vos le preguntas el nombre y te lo dice, que es impronunciable, los chicos te dicen 'profesora, dígame el chino', pero él mismo se ríe, y él mismo te dice 'dígame chino' porque el nombre es impronunciable. Pero obviamente uno después busca una manera de castellanizarlo.*

*No, al contrario, lo que siempre nos piden es que tengamos mayor dedicación con los alumnos y en el caso nuestro les ponemos un nombre. Que ellos elijan un nombre y se lo ponen, e incluso lo anotamos en la lista para que nadie tenga problema de decir Cecilia, Guillermo...".* Varios.  
*"...Hay unos chinos, hay una que llegó ahora, hace cuatro o cinco meses y le pusimos Ceci, a ella le gustó Ceci. Ah! ¡Mirá, le cambian el nombre! Sino no lo podés pronunciar entonces es Ceci, Carlitos y está igual que todos".* Docente, escuela secundaria privada laica.

Asimismo, la negación de la identidad de los chicos de origen asiático se refuerza con el desconocimiento por parte de los docentes del lugar específico de proveniencia de estos alumnos.

*"...tengo 4 o 5 coreanos o japoneses, no sé qué son, la verdad, son todos estos apellidos orientales..."* Docente, escuela secundaria pública.

La experiencia vivida que constituye a los alumnos en sujetos con una historia singular que los identifica queda subsumida e invisibilizada tras los rasgos fenotípicos característicos de la población asiática. Este desinterés e ignorancia, pone de manifiesto un proceso de negación de la particularidad del sujeto; en otras palabras, se despoja al sujeto de su experiencia pasada constitutiva de su experiencia presente. En el espacio escolar, la identidad del sujeto se diluye. A par-

tir de este proceso el migrante es un sujeto sin historia.

Con una retórica que busca integrar, se fortalece una tendencia a aislar del grupo al alumno migrante "etiquetado" por su calidad de desviado de la norma. La reacción a ese etiquetamiento genera, en muchos casos, el establecimiento de "fronteras" físicas y simbólicas entre migrantes y nativos. En suma, las alternativas que le quedan al "desviado" parecieran ser las del aislamiento o la "integración", y esta última, supone la aceptación de las normas locales, el abandono de su nombre, de sus costumbres, de su idioma, etc.:

*"...Yo recuerdo que tenía un nene que hablaba en paraguay. -¿Paraguay? Guaraní... (Coordinadora del grupo focal) -Guaraní. Y me acuerdo que yo salí y le dije a la mamá que por qué no le hablaba en castellano. Le dije: 'por favor, en tu casa tratá de hablarle en castellano', porque ella le seguía hablando en guaraní en su casa. Entonces era, pobre nene, un caos. Le dije: 'Le aviso, para que esté un poco mejor', pero como dice ella, no me parece que uno también tenga que ser bilingüe...".* Docente, escuela primaria pública.

*"...Sacarle el acentito que pueda tener...".* Docente, escuela primaria pública, relatando los mayores obstáculos que presentan los chicos extranjeros en el aula.

Es importante destacar dentro de este esquema la función "integradora" del prejuicio en la cotidianeidad escolar. El prejuicio sirve para mantener la cohesión de la identidad "nosotros", ante los sujetos objeto de la discriminación.

El estereotipo, si bien no es un fenómeno nuevo, sí se puede pensar que lo son los usos que en cada época histórica estarían llamados a cumplir. Los tiempos actuales son definidos por numerosos autores como de fragmentación, incertidumbre, carencia de certezas en contraposición a dé-

cadav anteriores donde la seguridad parecía mayor, los puestos laborales eran estables, las instituciones parecían basarse en principios sólidos, etc. El debilitamiento de lo antes dado por seguro genera un sentimiento de crisis de sentido del cual la escuela, como institución fundamental en la generación y divulgación de valores, no puede escapar.

Por ello es necesario contextualizar las situaciones de estigmatización, discriminación y xenofobia que se dan en los establecimientos escolares. Es preciso no pensar la escuela sólo como un ámbito local, espacial y cerrado donde se enseña y se aprende de manera aséptica y neutralmente valorativa. Tanto los docentes como los alumnos poseen un "habitus", retomando el concepto de Bourdieu, que como "estructura estructurante" conforman al sujeto y a las relaciones que éste establece, así como también a las instituciones de la que forma parte. En palabras de Sinisi es pertinente tener en claro que la escuela "...es un campo de interrelaciones múltiples, de negociaciones, de mediaciones y relaciones de poder que la interconectan con la sociedad global, de la cual forma parte..." (Sinisi, 1999, s/p); por ende, las "inseguridades" de los docentes entrarán en juego a la hora de interactuar con los alumnos extranjeros, sus padres, y de construir sus representaciones acerca de los mismos.

De lo que se trata es de reafirmar un "nosotros" por medio de la construcción de una "etnicidad ficticia", en los términos de Balibar (2005), jerarquizando determinadas referencias comunitarias, erigiéndose fronteras también ficticias, en el afán por reducir la complejidad y multiplicidad de riesgos propios de épocas cada vez más generadoras de exclusión:

"...Primero hay que priorizar lo argentino. ¿Vos desde lo cotidiano creo que estás preguntando? ¿Qué es lo que haríamos...? Yo priorizaría, y de hecho lo trato de hacer, al nativo...".  
Docente, escuela primaria pública.

### Reflexiones finales

En suma, la construcción de una imagen estereotipada de los alumnos extranjeros se encuentra arraigada en las creencias construidas cotidianamente, no sólo en la interacción de los maestros con estos alumnos; sino también y, tal vez principalmente, con los inmigrantes que viven en el seno de nuestra sociedad toda (y que incluye a los establecimientos escolares). Es decir, la configuración de la imagen que los docentes construyen de estos alumnos se arraiga en cómo es vivida la presencia del extranjero en la sociedad en su conjunto. La escuela es un

espacio donde los docentes vuelcan de manera sumamente evidente los prejuicios que poseen acerca de ese "otro" que es, al mismo tiempo, pensado como "inferior" pero también "culpable" y "peligroso". Desde esta perspectiva, el estereotipo se constituye como un dispositivo discursivo de control social; "...el estereotipo no es una actitud psicológica ingenua, sino que contiene formas opresivas, permite un control social eficaz y produce una devastación psíquica sistemática en la alteridad..." (Duschatzky y Skliar, 2000).

Recapitulando, la complejidad que nos convoca en el análisis de las relaciones interculturales, nos obliga a ocuparnos de un fenómeno que se enmarca en una historia concreta y que asume determinadas formas sociales y culturales. La omisión de esta perspectiva, opera ideológicamente ocultando los causantes estructurales que sostienen la conflictividad existente. Pensamos que la retórica enaltecedora de la diversidad cultural y del multiculturalismo, que no considere cuestiones tales como la clase y la configuración conflictiva de las identidades, puede ser cómplice de situaciones donde la diferencia se transfigure en desigualdad.

Recibido el 10 de agosto de 2010

Aceptado el 30 de enero de 2011

### Bibliografía

- BALIBAR, Étienne, "Las identidades ambiguas" y "¿Qué es una frontera?", en BALIBAR, E., *Violencias, identidades y civilidad*, Barcelona, Ediciones Gedisa, 2005.
- BENENCIA, Roberto, "La inmigración limítrofe", en TORRADO, Susana (comp.) *Población y Bienestar en Argentina del Primero al Segundo Centenario. Una historia social del siglo XX*, Tomo I, Buenos Aires, Editorial Edhasa, 2007.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude, *La reproducción*, Barcelona, Laila, 1981.
- CARBONELL, Francesc, *Educación en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Catarata, 2005.
- COHEN, Néstor, *Puertas Adentro: la inmigración discriminada, ayer y hoy*, Documento de Trabajo N° 36, I.I.G.G, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, Mayo 2004.
- \_\_\_\_\_, "No sólo es cuestión de migrantes: migraciones externas y exclusión social", en GOINHEIX, Sebastián (comp.), *Conflictos y expresiones de la desigualdad y la exclusión en América Latina*, Buenos Aires, Editorial El Aleph, 2008.
- DÍAZ POLANCO, Héctor, *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI, 2006.

- DUBROFF, Delia, "Diversidad en la educación", en *Novedades Educativas. Reflexión y debate*, Año 13, N° 123, Buenos Aires, 2001.
- DUSCHATZKY, Silvia y SKLIAR, Carlos, "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas", en *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año IV, N° 7, Centro de Estudios en Pedagogía crítica, Rosario, 2000.
- FINOCCHIO, Silvia, "Migración y educación: sentidos y desafíos de una trama con matices", en *Revista Todavía, Pensamiento y cultura en América Latina*, N° 23, Migraciones, Buenos Aires, 2009.
- JORDÁN SIERRA, José, "Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales", en *Ciudadanía y educación*, en *Revista de Educación*, Número extraordinario, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2003.
- MÁRMORA, Lelio, *Las políticas de migraciones internacionales*, Buenos Aires, Paidós-OIM, 2002.
- PUCCIARELLI, Alfredo, "¿Crisis o decadencia? Hipótesis sobre el significado histórico de algunas transformaciones recientes de la sociedad argentina", en *Estudios Sociológicos del Colegio de México*, vol. XVII, N° 49, enero-abril, 1999.
- SCOTT, Joan, "Multiculturalism and the politics of Identity", in RACHMAN, John (ed.), *The identity in question*, New York, Routledge, 1995, citado en: SKLIAR, Carlos, "La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad", en *Revista Propuesta educativa*, N° 22, Buenos Aires, Editorial Novedades Educativas, 2000.
- SINISI, Liliana, "La relación 'nosotros-otros' en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo y racialización", en NEUFELD, María y THISTED, Jens (comps.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Argentina, Eudeba, 2001.
- SKLIAR, Carlos, "La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad", en *Revista Propuesta educativa*, N° 22, Buenos Aires, Editorial Novedades Educativa, 2000.
- TENTI FANFANI, Emilio, "Representaciones escolares de los alumnos", en *Revista Argentina de Educación*, Año V, 9 de diciembre, 1997.
- TERÁN, Oscar, *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.
- TERRÉN, Eduardo, *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*, Madrid, Catarata, 2004.
- TIRAMONTI, Guillermina, *La escuela, de la modernidad a la globalización*, UNLP, 2003.
- \_\_\_\_\_, "En búsqueda del orden perdido", en *Revista Propuesta educativa*, N° 26, Buenos Aires, Editorial Novedades Educativas, 2003.
- \_\_\_\_\_, "Estado, Educación, y sociedad civil: una relación cambiante", en TENTI FANFANI, Emilio (comp.), *La educación media en la Argentina*, IIPE/OSDE, 2003.

## Notas

- <sup>1</sup> Se concibe al extranjero en tanto "migrante externo", partiendo de una perspectiva relacional que considere tanto la construcción social que el nativo realiza de la presencia del extranjero, como también la significación y resignificación que el migrante realiza de su experiencia en el país receptor. En este sentido, abordamos la "extranjería" como una categoría dinámica en la medida que se construye en el proceso de tensión y entrecruzamiento -material, social y simbólico- de la relación intercultural.
- <sup>2</sup> Históricamente distintos dispositivos de regulación y control social fueron dando lugar al desarrollo y dinámica propios de la sociedad moderna. El sistema educativo, y específicamente la institución escolar, se conformó como uno de los ejes centrales de esta red de instituciones que fueron dando forma al entramado institucional de la modernidad (Tiramonti, 2003).
- <sup>3</sup> Desde las últimas tres décadas el mundo atraviesa una nueva fase del capitalismo, donde los países se caracterizan principalmente, por un proceso de apertura económica y de integración de sus economías en bloques regionales. La incorporación a esta nueva dinámica mundial exigió profundos cambios en las economías locales, que afectaron particularmente los mercados de trabajo, produciendo altos índices de desocupación y reducciones notables en los salarios reales de los sectores más vulnerables de la sociedad. Por tanto, se genera una nueva dinámica de movilidad en la cual una gran masa de población excluida del mercado laboral de su país, migra en busca de posibilidades de reinsertarse laboralmente en otros Estados, y se caracteriza por ser una población que sólo logra incorporarse a los sectores más precarizados y/o informales de los mercados de las sociedades receptoras (Mármora, 2002).
- <sup>4</sup> La Argentina se caracterizó históricamente por ser receptora de inmigrantes, mientras que a fines del siglo XIX se fomentó la llegada de personas de origen europeo; desde mediados del siglo XX fue cambiando la composición de la población inmigrante, constituyéndose en su mayoría por personas provenientes de países sudamericanos y asiáticos (Benencia, 2007).
- <sup>5</sup> Entendida como "...la imposición y la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación..." (Bourdieu y Passeron 1981, pág. 46).

- <sup>6</sup> La arbitrariedad a la que nos referimos aquí alude al concepto de violencia simbólica que Bourdieu desarrolla en múltiples trabajos, y que supone que “...la selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esa cultura no pueden deducirse de un principio universal físico o biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relaciones internas a la “naturaleza de las cosas” o a una naturaleza humana.”(Bourdieu, 1998, pág. 48).
- <sup>7</sup> Para una ampliación del tema de los métodos de enseñanza tradicionales y su necesaria modificación hacia nuevas formas de enseñar ver: Carbonell F. (2005) “La educación en (y para) la igualdad”, en Carbonell. F., *Educación en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Catarata.

## Resumen

El artículo trata el tema de la diversidad en el ámbito escolar. Específicamente, analiza las representaciones sociales que los docentes nativos construyen acerca de sus alumnos de origen migrante externo. Sostenemos que en las relaciones interculturales, que se establecen entre nativos y migrantes, subyacen conflictos e intereses que resultan en procesos de exclusión y control social. Por tanto, la comprensión de las manifestaciones discursivas se planteará desde un abordaje que considere no sólo la coyuntura histórica social en la cual se desarrollan sino también, en el entramado de relaciones sociales -de dominación- en el cual se inscriben.

Esta perspectiva nos permitirá analizar cómo las formas que asume la percepción de la diferencia se configuran como estrategias de disciplinamiento, control y desigualdad social.

Para ello, se analizarán los discursos de docentes nativos que han participado en grupos focales de discusión realizados en el marco de un Proyecto UBACYT: “La discriminación hacia el extranjero como táctica de disciplinamiento social”, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

## Palabras clave

Diversidad - Escuela - Migrantes externos - Nativos - Relaciones interculturales - Multiculturalismo - Representación social

## Abstract

*The article treats the topic of the diversity in the school area. Specifically, analyzes the social representations that the native teachers construct brings over of theirs students of origin external migrant. We think that in the intercultural relations, which are established between native and migrants, there are conflicts and interests that result in processes of exclusion and social control. Therefore, the comprehension of the discursive manifestations will appear from a point of view that considers not only the historical social conjuncture in which they develop but also, in the studding of social relations - of domination - in which they register.*

*This perspective will allow us to analyze how the forms that the perception of the difference assumes are formed as strategies of social discipline control and social inequality. For it, there will be analyzed the speeches of native teachers who have taken part in focal groups of discussion realized in the frame of a Project UBACYT: “The discrimination to the foreigner as tactic of social discipline”, with sedate in the Institute of Investigations Gino Germani (IIGG) of the Faculty of Social Sciences, UBA.*

## Key words

*Diversity - School - External Migrants - Natives - Intercultural relations - Multiculturalism - Social representation*