

Huellas históricas en las representaciones sociales de docentes y directivos del AMBA: el migrante como un “amigo a prueba”

Historical Traces in the Social Representations of Teachers and Directors of the Buenos Aires Metropolitan Area: The Migrant as a “Friend on Trial”

PAULA BURATOVICH*

Universidad de Buenos Aires

Resumen

El entramado discursivo político y literario que se constituyó como hegemónico a fines del siglo XIX y principios del siglo XX —período clave en la consolidación del aparato estatal argentino— produjo nociones acerca de la migración externa cuyas huellas pueden rastrearse en las representaciones sociales que se construyen en la actualidad en la institución educativa. Partiendo de una reflexión sobre las posibles mediaciones entre discursos pasados y actuales, este artículo, que surge de una investigación realizada en el marco de una tesis de Maestría, presenta algunas claves de lectura sobre el componente histórico de la mirada sobre la figura del migrante. Esta se halla en los discursos de docentes y directivos del Área Metropolitana de Buenos Aires y se detiene en torno a la categoría del migrante como un amigo a prueba. La estrategia llevada a cabo en la investigación combinó una serie de técnicas cualitativas tales como análisis de textos de representantes de la élite política y cultural argentina de la época; entrevistas en profundidad a directivos de escuelas primarias de gestión pública y grupos de discusión con docentes de escuelas primarias y secundarias de gestión pública y privada.

Palabras clave: Migración – Escuela – Diversidad Cultural – Docencia – Nacionalismo.

Abstract

The political and literary discursive framework that was constituted as hegemonic in the late 19th and early 20th centuries —a key period in the consolidation of Argentina’s state apparatus— produced notions about external migration whose traces can be tracked in the social representations that are constructed currently in the educational institution. Starting from a reflection on the possible mediation between past and current discourses, this article, which arises from an investigation carried out within the framework of a Master’s thesis, presents some keys to reading about the historical component of the current view on the figure of the migrant. This outlook can be found in the social representations of teachers and directors of the Buenos Aires Metropolitan Area and stops in the category of the migrant as a “friend on trial”. The strategy carried out in the research combined a series of qualitative techniques, such as analysis of texts by representatives of the political and cultural elite of Argentina of the time; in-depth interviews with directors from public

Artículos

Jóvenes investigadores

91

primary schools, and discussion groups with teachers from public and private primary and secondary schools.

Keywords: *Migration – Schools – Cultural Diversity – Teaching – Nationalism.*

Recibido el 24 de septiembre de 2021 | Aceptado el 10 de febrero de 2022

Cita recomendada: Buratovich, P. (2021) "Huellas históricas en las representaciones sociales de docentes y directivos del AMBA: el migrante como un 'amigo a prueba'", en *Propuesta Educativa*, 30(56), pp. 90 - 106.

Introducción

El estudio de los discursos y representaciones sociales que las sociedades receptoras desarrollan en torno a la diversidad etnonacional en la actualidad constituye un aspecto sustancial del fenómeno migratorio. Sin embargo, en función del significado de las migraciones en el devenir sociohistórico de la Argentina, resulta aún más fecundo incorporar al análisis una perspectiva histórica que recupere el componente de larga data que forma parte de aquellas representaciones sociales y que atraviesa la forma en que hoy se desarrolla el vínculo intercultural.

En esa línea, este artículo repone los hallazgos de una investigación desarrollada para una tesis de Maestría titulada “Las puertas entreabiertas. El otro en la identidad nacional: discursos históricos, escuela y migración” y propone una reflexión sobre la dimensión histórica de la mirada actual sobre las migraciones a partir de la categoría del migrante como un *amigo a prueba*. La hipótesis de la cual se parte indica que las nociones acerca de la migración presentes en discursos políticos y literarios de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, colaboran, en tanto huellas históricas e ideológicas, en la constitución de representaciones sociales que tienden a cristalizarse de modo duradero en las instituciones y en los agentes que las integran, participando en la construcción de una determinada mirada sobre las migraciones recientes (aquellas llegadas a la Argentina desde la segunda mitad del siglo XX) y sobre la diversidad étnica y nacional en general.

Es necesario destacar que los vínculos interculturales en la escuela argentina, como así también el componente histórico que los atraviesa, han sido objeto de análisis y reflexión desde diversas disciplinas. Así lo evidencian los numerosos trabajos que han permitido precisar y nutrir el problema de investigación en que se basa este artículo.

Desde la sociología, Adaszko y Kornblit (2008) han reconstruido manifestaciones xenófobas en adolescentes argentinos enfatizando los procesos de rechazo a los que se enfrentan los extranjeros fundamentados en su “diferencia”, mientras que Malegarie y Tavernelli (2008) han indagado las representaciones sociales discriminatorias en torno a la población migrante en la institución educativa atendiendo al modo en que los docentes perciben la diversidad sociocultural en el aula. González y Plotnik (2013) también analizaron representaciones sociales de este tipo, focalizando en la violencia simbólica que ellas expresan en tanto reproductoras de relaciones de dominación y exclusión de difícil visibilización. De modo similar, pero partiendo de la antropología de la educación, Neufeld y Thisted (1999) abordaron el tratamiento de la diferencia en la escuela argentina en la década del noventa señalando la pervivencia de estereotipos decimonónicos que se reactualizan en función de la especificidad que tanto la institución como el contexto de ajuste y precarización les imprimen. Desde la misma disciplina, Sinisi (1999) ha reconstruido representaciones y prejuicios de docentes en la escuela primaria en torno a la diversidad étnica, describiendo procesos de alterización, estigmatización y construcción de estereotipos culturales racializados a partir la diferencia y la diversidad étnica y cultural, observando cómo estos impactan en la vida concreta de los/as niños/as estigmatizados/as. Novaro (2005), por su parte, investigó qué lugar se asignó a la migración en el llamado “nacionalismo escolar” pensando el vínculo entre la nacionalidad y la diversidad según el contexto histórico. A través del análisis de publicaciones oficiales, textos escolares y observaciones a docentes en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires en la década del noventa, la autora analizó el discurso nacionalista oficial desde fines del siglo XIX y a lo largo de todo el siglo XX para advertir las “marcas del pasado”, es decir, la presencia

de huellas de un nacionalismo reaccionario en los discursos educativos recientes, entendiendo que estos han dejado una fuerte impronta en el modo en que en la escuela se representa la diversidad cultural. Por último, resulta también pertinente recuperar el trabajo de Diez (2016), quien por medio de la investigación etnográfica reflexionó acerca de los modos de construcción de la diferencia en contextos escolares en Buenos Aires prestando especial atención a las tensiones entre nacionalismo escolar e interculturalidad.

Partiendo de estos antecedentes, la intención de este artículo es ofrecer algunas claves de lectura sobre el modo en que la figura del migrante externo se delinea en la actualidad en las representaciones sociales de docentes y directivos del Área Metropolitana de Buenos Aires.

Decisiones metodológicas: escuela, docentes y migración

La indagación contó con dos universos de estudio; el que conforman docentes y directivos de instituciones educativas primarias y secundarias de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, y el que integran los representantes de la élite política y cultural de la Argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, cuyos discursos se analizaron. El acceso a los universos se llevó a cabo mediante la construcción de tres corpus: el primero, a partir de la realización grupos de discusión con docentes; el segundo, de entrevistas en profundidad a docentes directivos y el tercero, a partir de la selección de textos literarios y políticos de fines del siglo XIX y principios del siglo XX¹.

Se realizaron trece grupos de discusión que incluyeron a noventa y dos docentes seleccionados al azar entre docentes de nivel primario de escuelas públicas de gestión estatal y de gestión privada de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires; y docentes de nivel secundario del área de ciencias sociales, de escuelas públicas de gestión estatal y de gestión privada de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. Cada grupo estuvo integrado por 7 a 10 docentes reunidos en una sala acondicionada con cámara Gesell y para su confección se controlaron tres variables consideradas relevantes: nivel de inserción docente (primario, secundario), tipo de institución (de gestión pública, privada confesional, privada laica) y caracterización socioeconómica de la matrícula (predominantemente baja, predominantemente alta). Del entrecruzamiento de estas variables surgieron los segmentos, siendo representado cada uno por una serie de grupos de discusión. Se realizaron además ocho entrevistas en profundidad semi estructuradas a directivos de escuelas estatales de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires seleccionados al azar. Estas se llevaron a cabo en las escuelas de pertenencia de los entrevistados ubicadas en las Comunas 3, 4, 8 y 12.

De todas las formas posibles de abordar la escuela, se eligió reconstruir las representaciones sociales de docentes y directivos en tanto agentes que tienen a su cargo la tarea de formar a niñas/os y adolescentes y participar en su socialización cotidiana, poniendo en funcionamiento a una de las instituciones estatales encargadas de gestionar la diversidad étnica y nacional (Cohen, 2009). Acceder a sus discursos, por consiguiente, constituye un modo —entre otros posibles— de aproximarse a la voz de la escuela, sin desconocer que esto no agota en absoluto sus funciones, y que lo escolar implica una trama compleja en la que confluyen no solo relaciones y prácticas institucionalizadas, sino numerosos agentes, interacciones cotidianas, especificidades locales, tradiciones educativas, entre otros (Rockwell, 1997).

La escuela, además, fue clave en el proceso de consolidación estatal a fines del siglo XIX y principios del siglo XX (Bertoni, 2001), período en el que se elaboraron los discursos que pertenecen al corpus analizado. Para ese entonces, el Estado nación argentino había logrado un alcance nacional con un aparato institucional relativamente estable y una incorporación al sistema capitalista mundial cada vez más profunda. Entre los numerosos cambios de la época, se encuentra el arribo masivo de inmigrantes, que llegaron a representar, para 1895, el 25% de la población total (Pacecca, 2001). No obstante, Devoto (2003) no sitúa allí, sino en 1830, el inicio de una larga y sostenida migración europea de dimensiones considerables como para impactar en el volumen poblacional. Pero es en 1880, con la denominada *inmigración de masas*, cuando los registros sobre los ingresos ultramarinos al país se vuelven confiables, y ello porque, en un escenario de modernización y crecimiento de las urbes, se incrementa la preocupación estatal en torno a la “cuestión social” y a las multitudes como problema a gestionar. La definición de la migración como un asunto de gobierno va a la par de la necesidad de avanzar en la construcción e internalización de una identidad colectiva mediante la emisión de símbolos capaces de engendrar sentimientos de pertenencia y solidaridad que aseguren la creencia en la legitimidad de la dominación del nuevo orden (Oszlak, 2018). Por lo tanto, los discursos de la época deben ser pensados en un contexto de tensiones y conflictos crecientes en el que a la escuela se le asigna un lugar fundamental en esta empresa de “crear la nación”. Ella se incorpora a un engranaje de instituciones estatales responsables de nacionalizar a la población y trazar el límite dentro del cual se asimilarían los sectores integrables al proyecto de nación moderna (Terán, 2008).

En palabras de Romero, la escuela fue un pilar en el establecimiento de “*un sentido común acerca de lo que significa ser argentino*” (2004:24). Y a pesar del trastocamiento de sus fundamentos, dinámicas y funciones sociales (González y Plotnik, 2013) fruto de las transformaciones que, desde fines del siglo XIX, experimentaron tanto el sistema capitalista mundial como el aparato estatal argentino —especialmente, la consolidación del modelo neoliberal en Latinoamérica en las últimas décadas del siglo XX, cuyo corolario fue la implementación de planes de ajuste estructural y la profundización del rol del mercado— y que habilitan a pensar en la pérdida de la centralidad del Estado como “*modalidad hegemónica de organización de los pueblos*” (Grupo doce, 2001: 8); ella no ha abandonado su pretensión de recrear, a diario, las condiciones de producción de una comunidad nacional. Es en la evocación del pasado que subyace a esta tarea donde se sitúa nuestro interés; de allí la pregunta por los elementos de los discursos (re)producidos en aquel entonces que persisten hoy en ella a pesar de —o incluso, en interrelación con— todas las mutaciones señaladas.

Las huellas del pasado en la producción del presente: historicidad y performatividad de las representaciones sociales

La selección de docentes y directivos nativos como uno de los modos de acceder a la voz de la escuela responde a la decisión de privilegiar, en su constitución identitaria, la pertenencia nacional e institucional entendiendo que esta colabora en la constitución de representaciones sociales con algún grado de afinidad. Esto no desconoce el carácter multidimensional de sus identidades ni que participan de sus representaciones sociales factores tales como su condición de clase, de género, su procedencia familiar,

su inscripción religiosa y política. No obstante, tanto en las entrevistas como en los grupos focales, los docentes participaron desde su rol de integrantes de la institución y se procuró que refirieran siempre a su labor cotidiana. La pertenencia nacional, por su parte, suele convertirse en una de las identidades que mayor preponderancia adquiere; aunque, tal como advierte Hobsbawm (1991), es fundamental evitar considerar que lo que se encuentra en las construcciones mentales de los individuos es una reproducción de las ideologías oficiales. En ese sentido, las representaciones sociales, en tanto forma de conocimiento y producción mental social (Moscovici, 1979), no son simples interpretaciones de la realidad, ni construcciones meramente reproductivas, sino que tienen carácter performativo. A cada espacio social, entendido como una estructura en la que se yuxtaponen posiciones sociales (Bourdieu, 1999), corresponden formas específicas de recursos económicos, sociales, culturales y simbólicos que participan en la construcción de representaciones sociales, aunque la correspondencia, por supuesto, no es determinista, porque los agentes participan en la elaboración de la estructura social al asignarle significados simbólicos y legitimidad.

Su carácter productivo radica en que son socialmente útiles; son guías de lectura, de decodificación y, por ende, de comprensión de la realidad a la cual los agentes se ven confrontados, y proveen criterios de evaluación del contexto social que permiten determinar, justificar o legitimar ciertas conductas. Cumplen, entonces, una función de orientación de las prácticas sociales y constituyen sistemas de expectativas o de anticipación (Abric, 1994). Ellas están marcadas por la actualidad de la sociedad, pero a la vez por su historia, y dado el particular modo en que se estructuran, presentan gran resistencia al cambio. Rouquette (1994) señala que las representaciones sociales son un producto del devenir y, al mismo tiempo, *en* devenir. Son producidas en el marco de un grupo social o una cultura, pero su elaboración se encuentra anudada al pasado porque de él extraen significaciones. De ese modo, si bien no son inmutables, se transforman muy lentamente (Jodelet, 1986).

Por lo tanto, a pesar de los múltiples elementos que dan forma a una representación social, y sin perder de vista las numerosas transformaciones sociales que imprimen nuevas particularidades a los modos de caracterizar a la migración hoy, la intención aquí es rastrear trazos del pasado —huellas históricas e ideológicas— que colaboran en la lectura del presente y participan en la producción de imágenes, discursos y representaciones sociales, evitando el establecimiento de relaciones mecánicas y deterministas.

Discursos “creadores” de la nación

El corpus para acceder a los discursos políticos y literarios incluyó, sin pretensiones de representatividad ni exhaustividad, un conjunto lo suficientemente variado de producciones de ciertos representantes de la élite política y cultural de la Argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX que permitió acceder a un tono de época y reponer los principales debates sobre la migración y su lugar en el proyecto de nación que circulaban con cierta hegemonía. En este artículo en particular se recuperan las obras *En la sangre* (1887), de Eugenio Cambaceres; *Las multitudes argentinas* (1899), de José María Ramos Mejía y *La restauración nacionalista* (1909), de Ricardo Rojas.

La novela naturalista argentina, de la cual Cambaceres es el máximo representante, tuvo un papel fundamental en la caracterización de la migración externa y en la expresión de la “ansiedad social” que la presencia migratoria generaba en la élite. A diferencia de otras

naciones latinoamericanas, productoras de las denominadas “ficciones fundacionales” que plasmaron la vinculación entre novela y nación, en el caso argentino el género novelístico tuvo un desarrollo tardío y particular (Laera, 2004), consolidándose hacia 1880 bajo el signo del naturalismo, cuando el Estado nación ya estaba finalizando su proceso de constitución. Los grandes relatos de la historia nacional de mediados del siglo XIX no estuvieron, entonces, vinculados a la novela. El naturalismo refleja literariamente los presupuestos del biologismo —la herencia genética como factor determinante que condiciona casi por completo a los seres humanos— y, en su versión argentina, colaboró en la construcción de un discurso xenófobo cuya intención fue justificar el lugar legítimo de los argentinos *puros* frente a los “recién llegados”.

Hijo de un químico francés convertido en un poderoso estanciero, Cambaceres fue rentista, abogado y diputado nacional, cargo al que renunció en 1876, abandonando de ese modo la vida pública y política, y constituyéndose en escritor profesional a tiempo completo. Fue también secretario del Club del Progreso, espacio de reunión de los miembros más selectos de la Generación del 80.

En la sangre narra crudamente la vida de Genaro Piazza, un hijo de inmigrantes italianos napolitanos y todas las hazañas que lleva a cabo para inmiscuirse en la aristocracia criolla. El tema conductor de la obra es el determinismo hereditario y la descripción del *modus operandi* del advenedizo. Cambaceres retrata la inmigración como un virus que silenciosamente infecta la ciudad y se expande, por lo que si a ello se suma el exceso de hospitalidad de la sociedad receptora y las flexibles condiciones de accesibilidad de las instituciones (de la escuela y matrimonio, fundamentalmente) la posibilidad de contacto y mezcla, que dará lugar a pactos monstruosos y degenerativos, está en todas partes y exige andar con precaución.

A diferencia de las ficciones fundacionales, y de las propuestas de autores como Rojas o Ramos Mejía, *En la sangre* no propone componer nuevos lazos ni conformar una comunidad nacional, sino retratar la degeneración de la *auténtica* identidad nacional a causa de la presencia del migrante simulador que logra invadirlo todo borrando paulatinamente sus rasgos de origen con el objetivo de impedir su reconocimiento.

Ramos Mejía, por su parte, es uno de los máximos representantes del positivismo e higienismo argentinos, corrientes que se constituyeron dentro de los márgenes del Estado y gozaron de una gran capacidad de penetración institucional, conformando un entramado que articuló prácticas educativas, psiquiátricas, sanitarias, criminológicas y del derecho penal (Salessi, 2000). Hijo de un coronel unitario y pellegrinista e integrante del patriciado porteño, la trayectoria de Ramos Mejía se desenvuelve en instituciones sanitarias, psiquiátricas y educativas. Fue médico especializado en patología nerviosa, fundador de la Asistencia Pública y diputado nacional, y se desempeñó también como presidente del Departamento Nacional de Higiene y del Consejo Nacional de Educación.

En *Las multitudes argentinas* desarrolla un análisis social según el modelo positivista con pasajes constantes entre el mundo biológico y político; reflexiona sobre quiénes producen los acontecimientos en el país; la génesis, el papel y desenvolvimiento de las multitudes en la historia nacional, el lugar de las masas migratorias y las diferencias entre las multitudes urbanas y rurales. La obra retrata perfectamente la oscilación de la élite entre la expectativa y el temor ante la migración; entre la preocupación por gestionar y contener su presencia y el optimismo en que el dispositivo educativo y la presencia estatal difundida capilarmente en la sociedad permitirían moldear al dócil migrante. La educación

tiene, para Ramos Mejía, una función correctora, por lo que la influencia del medio se encuentra por encima de las leyes biológicas. De ese modo, la expectativa está depositada fundamentalmente en el hijo del migrante. Este “argentino del futuro”, a diferencia de Genaro, podrá ser transformado por medio de la educación patriótica, herramienta capaz de eliminar gran parte de sus defectos de origen, aunque no todos.

Al igual que Cambaceres, Rojas (1882-1957) también se inscribe en el naciente campo de los escritores profesionales. Aunque sus orígenes socioeconómicos sean diferentes, la consolidación de su figura también es posible por la emergencia de un campo literario que empieza a adquirir autonomía y al cual no se trasladan mecánicamente los vínculos políticos, familiares y sociales, sino que comienzan a producirse nuevas formas de iniciación cultural y una cierta apertura de un espacio otrora destinado exclusivamente a los *genuinos* miembros de la élite (Altamirano y Sarlo, 1997). En el sentido bourdeano del término, comienza a surgir un campo propio, con sus propias reglas y sus propios modos de legitimación (Bourdieu, 1986).

Rojas, quien estudió unos años en la Facultad de Derecho para luego dedicarse de lleno al periodismo, la docencia y la literatura, llegó a ser rector de la Universidad de Buenos Aires entre 1926 y 1930. Nació en Tucumán en 1882 y vivió en Santiago del Estero. Caracterizado por Viñas como un “*pobre hidalgo provinciano que intenta balzacianamente conquistar la gran ciudad*” (1964: 292), llegó a Buenos Aires a los 16 años, luego de la muerte de su padre, que, si bien era de ascendencia humilde, fue senador nacional y gobernador de Santiago del Estero.

La restauración nacionalista surge de una misión oficial que, en 1907, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública le encarga a Rojas. En estos años cercanos al Centenario de la Revolución de Mayo se observa una intensificación de la inquietud que la presencia extranjera en las urbes y la creciente organización del movimiento obrero (fundamentalmente de las corrientes anarquistas y socialistas) generaba en las élites dirigentes, por lo que emergen nuevas posturas que empiezan a repensar el lugar de la inmigración en el proyecto de nación. Si Cambaceres no encuentra ningún lugar legítimo para ella, si Ramos Mejía, a pesar de la necesidad de controlarla, educarla y aislar sus elementos patógenos, conserva la fe en su potencial; Rojas, en cambio, apela a otros elementos. Considera que la apertura de la Argentina al mundo, la modernización, en líneas generales, el proyecto de la Generación del 80, trajo aparejada una “crisis espiritual” y una pérdida de la cohesión nacional. Ante este diagnóstico, su propuesta, que resulta, en parte, disidente respecto de otras, apunta a revalorizar la herencia hispánica y proponer una fusión entre la población nativa, gaucha, criolla de origen español e indígena, con los inmigrantes y sus hijos. La intención es restaurar la unión y los valores nacionales generando una síntesis histórica que incluya a las masas migrantes, pero sobre la base de una educación patriótica. En el territorio encuentra Rojas una tradición y el elemento primordial de la identidad nacional. Es allí (y no en la raza) donde se halla la esencia de la argentinidad (Ferrás, 2017).

El amigo a prueba: una clave para pensar la presencia migratoria

La categoría analítica del migrante como un *amigo a prueba* retoma las ideas de Bauman (1998) acerca del modo en que, en el marco de los Estados nación modernos, a la figura de la extranjería se le atribuye el carácter de lo indeterminado y lo inclasificable. Desde la óptica de la sociedad receptora, el migrante no ingresa en la lógica de sociabilidad

típica del Estado —la de “amigo-enemigo”— pues para participar de ella debiera ser un semejante, alguien capaz de recibir una clasificación clara y concluyente. El migrante, con su indeterminación, altera esta clasificación y despierta la sospecha. No es un enemigo declarado, porque está dentro del territorio, aspira a vivir allí y a compartir los mismos espacios, pero tampoco es un par, pues no deja de exhibir indicios de extrañeza que reafirman la necesidad de mantenerse alertas ante su presencia. Por lo tanto, su esfuerzo no tiene fin, el pecado de sus orígenes equivocados (Bauman, 2006) hará que sobre él gravite siempre una desconfianza. Si se lo integra a la comunidad nacional, siempre será en los términos de un examen de admisión nunca aprobado definitivamente; será un *amigo a prueba*, y en permanente verificación.

Este tipo de caracterización implica que la condición de migrante —de extraño— tienda a ser empleada para explicar toda diferencia (sea que esta asuma la forma de “raza”, “cultura” o “etnia”) y domine sobre cualquier otra de sus características. Las “señales” de ajenidad que emite el migrante —o, mejor dicho, que percibe la sociedad receptora— tienen diversas fuentes, algunas de ellas se vinculan a la inmutabilidad de su esencia y a su dudosa lealtad.

La inmutabilidad de la esencia migrante se observa tanto en su figura como en la de su descendencia. Esto es claramente identificable en el modo en que Cambaceres describe a Genaro Piazza, en quien la fatalidad producto del origen gravitará a lo largo de toda su vida impidiéndole el cambio y el escape de su condición de nacimiento. La herencia biológica, la transferencia genética y las marcas de origen familiar actúan como estigmas que explican y predicen sus comportamientos futuros.

*Lastimado, agriado, exacerbado a la larga, esa broma pueril e irreflexiva, esa inocente burla de chiquillos, había concluido, sin embargo (...) por determinar un profundo cambio en Genaro, **por remover todos los gérmenes malsanos que fermentaban en él. Y víctima de las sugerencias imperiosas de la sangre, de la irresistible influencia hereditaria, del patrimonio de la raza que fatalmente con la vida, al ver la luz, le fuera transmitido**, las malas, las bajas pasiones de la humanidad hicieron de pronto explosión en su alma (Cambaceres, 2014: 29).*

En la prosa de Ramos Mejía, por otra parte, es posible observar la convivencia de nociones vinculadas a las fatalidades de la herencia genética, a rasgos inmutables que se mantienen inalterables a pesar “del tiempo y de la instrucción”, y, por otro lado, a la poderosa influencia del medio sobre el migrante, entre cuyos instrumentos principales se destaca la educación nacional. A partir de una caracterización tipológica, describirá al *guarango*, tipo evolutivo del cual desprenderá otros ejemplares como el *canalla*.

*El guarango (...) uno de esos vertebrados que en épocas remotas buscaran con curiosidad los sociólogos del porvenir para establecer el encadenamiento de los tipos sucesivos de nuestra evolución (...) En música, **tiene los atavismos del organito que manejaron sus padres en la miseria (...)** Ese cerebro anheloso, pero todavía estrecho, trae a la vida social la impregnación viva de todas las sensaciones visuales, auditivas y morales que los abolengos almacenaron durante la gestación (...) Ha recibido las bendiciones de la instrucción en la forma habitual de inyecciones universitarias, **pero es un mendicante de la cultura; su corteza aún demasiado áspera por su proximidad al patán, su abolengo inmediato, resiste el vernissage que debe hacer el hogar de tradición**, y a falta de él la cultura universitaria, cuando no es simplemente profesional y utilitaria como la nuestra (Ramos Mejía, 1899: 304).*

El canalla, por su parte

*...es el guarango que ha trepado por la escalera del buen vestir o del dinero pero **con el alma todavía llena de atavismos** (...) A través de la larga domesticación que en él ha experimentado la bestia, **hay algo que escapa a la acción del tiempo y de la instrucción, algo que queda permanentemente en su alma** (...) como esos órganos que al estado rudimentario persisten en el organismo del hombre, recordándole su pasado zoológico (...) así persisten en ciertos hombres hábitos y proceder morales que revelan inmediatamente el alma canallesca que les ha dado el ser (Ramos Mejía, 1899: 307).*

No obstante, a diferencia de Cambaceres, a pesar de que para Ramos Mejía determinados atavismos sean imborrables, el migrante es un ser modificable y fundamentalmente susceptible de ser domesticado para convertirse en un miembro útil y dócil de la nacionalidad en construcción. En cuanto a su descendencia, considera, al igual que Rojas, que la educación nacional y la fuerza del medio son capaces de argentinizar al hijo del migrante, en oposición a Cambaceres, para quien el hijo del napolitano es migrante, o al menos, radicalmente diferente a los nativos.

En las representaciones sociales de docentes y directivos podemos observar que el origen étnico y nacional imprime características que se transmiten intergeneracionalmente actuando como una huella indeleble, aún en aquellos hijos de migrantes nacidos en territorio argentino, pero en quienes la cultura familiar y de origen determina sus características y extrapola las características de sus progenitores.

*Como son casi todos de familia migrantes, no hay diferencia de los argentinos de "ah porque sos bolita", viste el típico...la agresión...no hay. **Porque también los argentinos, los que son de acá, son hijos también de bolivianos. O sea, no hay argentino europeo, argentino puro de acá** (Directora escuela primaria estatal de gestión pública de la Comuna 4, CABA).*

La cita precedente refleja cómo actúa el criterio de nacionalidad, y el modo en que se resignifica en la actualidad el contenido del *nosotros*. Aunque este se presente como inmutable, sus variaciones históricas transforman a su vez la representación de la otredad. El *amigo a prueba* al que remiten los docentes hoy es, fundamentalmente, el migrante latinoamericano, o incluso sus hijos argentinos, en contraposición con un nieto de inmigrantes europeos que es caracterizado como un "argentino puro de acá", que está aquí *desde siempre*. Aunque la operación que subyace a la constitución de la categoría es la misma, el migrante europeo, antes ubicado en el terreno de la alteridad, ha pasado ahora a ser parte constitutiva de la nación, por lo que el *nosotros* contenido en los discursos históricos se redefine para señalar a los "nuevos" *amigos a prueba*.

Así es como Genaro, aun habiendo nacido en el país, no deja de ser el hijo "de un ente despreciable, de un napolitano desgraciado y ruin" (Cambaceres, 2014: 29) en el que el peso de la herencia y el origen es tal que, por más esfuerzo que haga, nunca podrá estar a la par del nativo. El tesón y todos los intentos por desligarse del pasado no evitan que imprevisiblemente estos caracteres hereditarios afloren. Las fuerzas de la naturaleza no pueden ser contrariadas.

*La negra perspectiva del porvenir que se forjaba, la idea de que no llegaría jamás a cambiar su situación, de que sería eterna su vergüenza (...) **de que siempre, a todas partes llevaría, como una nota de infamia, estampado en la frente el sello de su origen, llenaban su alma de despecho, su corazón de amargura** (Cambaceres, 2014: 30).*

En este sentido, y al margen de las diferencias señaladas precedentemente, una caracterización similar se presenta en Ramos Mejía cuando señala que la instrucción y el dinero no son suficientes para eliminar “ese olorillo picante al establo” (p. 306) del *guarango*. El origen equivocado siempre puede emerger, más allá de la posibilidad de “domar” los impulsos genéticos.

Resignificada bajo la retórica de la diferencia cultural (Wieviorka, 2002), la convicción de que el nacimiento y el entorno determina el futuro comportamiento también se presenta en las representaciones sociales docentes cuando refieren que la escuela puede ejercer ciertas modificaciones, pero existen condiciones de origen que se mantienen inalterables.

*El colegio no puede hacer muchas otras cosas que lo que trae cada familia. Si vos tenés un peruano labrador, el hijo va a hacer fuerza por salir. Y si es delincuente, el hijo será un delincuente (...) Si el chico trae madera, vos vas a pulir madera, pero una madera lustrosa. Si trae oro, vas a pulir oro y lo vas a convertir en un oro lustroso. **Pero no vas a poder convertir la madera en oro** (Docente escuela secundaria estatal de gestión pública participante de uno de los grupos de discusión).*

El examen permanente al que es sometido el migrante se fundamenta en su ajenidad con respecto a la comunidad nacional, lo que implica que la sociedad receptora extienda sobre su figura, como estrategia de precaución, un manto de duda. Esta alerta se incrementa toda vez que el migrante ofrece señales que demuestran lo que Schütz (2002) ha llamado “la dudosa lealtad del forastero” y que se manifiesta, principalmente, en la obstinación por mantener la lealtad hacia su país de origen y hacia sus connacionales, en el desinterés por integrarse, en la autoexclusión, y en la insistencia por mantener sus costumbres e idioma.

En el caso de Rojas, si bien su propuesta apunta a la asimilación del migrante, avizora un grave riesgo para la integridad nacional que los italianos se mantengan leales a su nación de origen, peligro potenciado por la benevolencia de las autoridades argentinas.

*Más, la inmigración italiana, a pesar de sus excelencias étnicas, económicas, históricas y sociales, se ha convertido en un **peligro por su cantidad, en enorme desproporción con el escaso núcleo nativo**. El día que esa masa de hombres, hasta hoy dispersa, se concierte en movimientos orgánicos de italianidad, como ya se insinúan promovidos desde Italia por economistas y políticos, una grave crisis se habrá planteado para nosotros. Por medio de una sana educación oficial y de una restringida libertad de enseñanza, privada –o prohibición absoluta de escuelas coloniales– evitemos que la crisis pueda ser más grave y alistar en las filas del antinacionalismo a «criollos» educados en las escuelas de la italianidad. Observemos que ya se habla de convertirnos en un país bilingüe, restringiendo el campo del castellano, o haciéndolo a éste compartir su dominio, en detrimento del más significativo de nuestros dones históricos: el idioma, órgano mismo de la tradición (Rojas, 2011: 280).*

La fidelidad al terruño implica, para Rojas, que el migrante que labre la tierra argentina lo haga sin sentimiento patrio y ello no redundará en el fortalecimiento de la cohesión nacional.

No constituyen una nación, por cierto, muchedumbres cosmopolitas cosechando su trigo en la llanura que trabajaron sin amor. **La nación es además la comunidad de esos hombres en la emoción del mismo territorio**, en el culto de las mismas tradiciones, en el acento de la misma lengua, en el esfuerzo de los mismos destinos (Rojas, 2011: 219).

Entre los entrevistados, por su parte, observamos que la nostalgia amorosa hacia la nación de origen no es evaluada de manera completamente negativa, pero sí percibida con cierto recelo.

*Yo lo que veo es que, a todos estos, a todos, el país les da de comer, les da todo, pero ellos, su corazón, querida, aunque hayan venido de chiquitos... **su corazón está en la Madre Patria.** (Docente escuela secundaria estatal de gestión pública participante de uno de los grupos de discusión).*

La "falta de respeto hacia la Argentina", la prueba de que su lealtad hacia el país no es completa, se evidencia aún más en su desinterés por integrarse con la comunidad receptora y su obcecamiento en autoexcluirse.

*Yo tengo alumnos bolivianos, coreanos, de otras nacionalidades y no he visto casos específicos de discriminación, **lo que si he visto es que ellos mismos es como que no se relacionan con el resto**, que quizás partiendo desde ellos que se mantienen aislados en su grupo, los coreanos se juntan entre ellos, los bolivianos se juntan entre ellos, y a veces uno, por ejemplo, los quiere poner a trabajar en grupo con otros para lograr integración (Docente escuela secundaria estatal de gestión privada participante de uno de los grupos de discusión).*

La dudosa lealtad del migrante encierra otro peligro. Tal como señala Halperin Donghi, "Cambaceres despierta la alarma en torno a la migración indicando la presencia en ellos de estigmas hereditarios que pasan inadvertidos para la sociedad receptora cuya generosidad y confianza impide tomar las precauciones necesarias" (1976: 469). Esto encierra la posibilidad y el peligro de que el extranjero pueda ser un simulador y logre ocupar y disputar el espacio a quienes tienen el derecho *legítimo*, en otras palabras, a los amigos *a secas*.

A lo largo de *En la sangre* son incontables las ocasiones en las que Genaro echa mano a su argucia y a su capacidad de simulación para lograr sus cometidos. Así logra ingresar a la universidad, quedarse con la pequeña fortuna de su madre enviándola a Italia y contraer matrimonio con una mujer perteneciente al patriciado criollo al que él tanto anhela pertenecer.

*Ante todo, **lo esencial para él eran las formas, la apariencia**; andar paquete, pasearse de habano por la calle de la Florida y que no le faltaran nunca cincuenta pesos en el bolsillo con que poder comprar entrada y asiento para Colón (...). **No había para qué andar mostrando la hilacha, sobre todo, dando indicios, haciéndolo saber, publicándolo a son de pitos y tambores** (Cambaceres, 2014: 60).*

Genaro dispone estratégicamente todos los recursos con los que cuenta, la especulación, el engaño y la inescrupulosidad. Así demuestra que no solo conoce el código del país receptor, sino que además sabe emplearlo en su favor, manipulando a los nativos.

Esta capacidad de simulación y engaño para obtener beneficios también figura entre las habilidades que docentes y directivos atribuyen a los migrantes

-En la otra cuadra tenía el supermercado coreano y ellos no pagaban. Entonces yo digo "¿cómo? Yo soy argentina y tengo todos los prejuicios y ellos que no son nativos tienen beneficios."

-Ojo. Tienen un tiempo límite ellos para no pagar impuestos. Pero después, después ya tienen que pagar.

-Cuando vence ese tiempo límite cambian la razón social (...) Se llamaban Chan Kein y ahora se llaman Kein Chan (Docentes escuela secundaria estatal de gestión pública participante de uno de los grupos de discusión).

Tal como señalamos, en el juego de constitución de identificaciones a partir de la alteridad se resignifican las definiciones de que es lo propio y lo ajeno, qué es lo diverso y lo puro, pero en estas lecturas siguen operando categorías de larga data que se encuentran presentes aun en aquellos modos de representar la migración influidos por la difusión de un discurso multiculturalista de suma pregnancia en occidente que aboga por el respeto a la diversidad, la tolerancia y el repudio a la discriminación (Duschatzky y Skliar, 2000). Incluso dentro de ciertos enunciados imbuidos de corrección política, como el de la cita que cierra este apartado, es posible encontrar lo que Wieviorka (2014) llama “racismo institucional”, esto es, modalidades más difusas y sutiles del prejuicio hacia la diversidad étnica y migratoria que no por ello reducen las distancias, sino que reproducen relaciones de dominación encubiertas donde los intentos por incluir la diversidad en el aula tienden a realizarse de un modo que folcloriza y exotiza la diferencia.

*Vamos a hacer una fiesta de las colectividades, o sea, vamos a traer comidas típicas (...) y viene un grupo de caporales a bailar, y tenemos folklore para lo nuestro, y vamos a ver si traemos a un grupo peruano, a tocar o a cantar. **Como para estar esto de la diversidad toda junta en un acto escolar.** (Directora escuela primaria estatal de gestión pública de la Comuna 12 CABA)*

Reflexiones finales

El corpus analizado contiene textos producidos al interior de las esferas del Estado nación, o en la cercanía de sus fronteras, y si bien no es posible afirmar que expresen una suerte de voluntad estatal unívoca, contienen nociones que circulaban con cierta hegemonía y participaban de los debates de la época del período histórico seleccionado. Ahora bien, tal como Horacio González (2007) advierte en *Restos pampeanos*, es cierto que la élite, a través de las instituciones estatales, se dedicó a trazar fronteras y definir una otredad que incluía (de diversas maneras) al inmigrante, al loco, al negro, al indio, al anarquista, entre otras figuras, y donde el objetivo era *preservar* la salud de la nación. Pero la relación entre texto e institución y proyecto político no es lineal. Aunque pueden referir al subconsciente de la época en su sentido inmanente, los textos tienen en sí mismos una singularidad. Siempre hay un “fuera de tiempo”, una trascendencia, una autonomía de la obra que la sitúa en una esfera insoluble a la interpretación, que nunca cesa, pero que tampoco puede establecerse completamente. Algo análogo sucede con las huellas históricas y las mediaciones entre las nociones contenidas en el corpus histórico y las representaciones sociales actuales. El análisis realizado no tuvo la intención primordial de focalizar, en el interior de los discursos docentes, en las diferencias según autor, sino de analizar de qué modo, leído desde la actualidad, todo ese abanico de nociones conforma un entramado que se encuentra presente, en ocasiones de modo caótico e interrelacionado, con sus incongruencias y sus claroscuros, en las representaciones sociales actuales. La interpretación, siempre limitada y provisoria, sostiene la hipótesis de que en la lectura del fenómeno migratorio actual participan categorías portadoras de

elementos históricos, porque, aunque la frontera entre la mismidad y la alteridad es lábil y cambiante, en el modo de definirla siempre participan estas huellas constitutivas de la nación. No obstante, las representaciones sociales de docentes y directivos en la actualidad no pueden ser nunca la transcripción y reproducción directa de aquellas huellas, por más persistencia que estas puedan tener. Ellas las exceden, pero siempre las contienen y las reinterpretan según el contexto.

En ese sentido, el *amigo a prueba* que retrataron las élites de la Argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, y para el cual formularon soluciones que oscilaron entre la asimilación y la coerción², era el migrante procedente de Europa mientras que, como se dijo anteriormente, el que piensan los docentes y directivos en la actualidad es fundamentalmente aquel llegado de Latinoamérica³. Por consiguiente, ni el *otro* ni el *nosotros* de hoy es el mismo que el de entonces, ni la migración tiene el mismo lugar en el proyecto de nación. Sin embargo, aunque el contexto actual manifieste el declive de cierta ilusión de unidad que otorgaba la pertenencia nacional, no impide que algunas categorías continúen latentes y se reactúalicen a la hora de leer la presencia migratoria actual, ya que las características y trayectorias reales de los sujetos que migran suelen intervenir de modo muy marginal en la representación y construcción de la alteridad.

Bibliografía

- Abric, J. (1994) *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Adaszko, D. y Kornblit, A. (2008) "Xenofobia en adolescentes argentinos. Un estudio sobre la intolerancia y la discriminación en jóvenes escolarizados", *Revista Mexicana de Sociología*, 70(1), pp- 147-196.
- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1997) *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: Ariel.
- Bauman, Z. (1998) "Modernidad y ambivalencia" en Beriaín, J. (comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Antrophos.
- Bauman, Z. (2006) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bertoni, A. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1986) "Space sociale et pouvoir symbolique" en Bourdieu, P. *Choses dites*. París : Editions de Minuit, pp. 147-66.
- Bourdieu, P. (1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Cambaceres, E. (2014) *En la sangre*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Cohen, N. (2009) "Una interpretación de la desigualdad desde la diversidad étnica" en Cohen, N. (comp.) *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: Ed. Cooperativas.
- Devoto, F. (2003) *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Diez, M. L. (2016) "Interculturalidad y migración: reflexiones sobre política educativa e identificaciones étnicas y nacionales en Argentina", *Revista de ciencias políticas y humanidades Caja Negra*, 7(12), pp. 133-145. Disponible en: <https://issuu.com/cajanegrarevista/docs/cajanegra12>

- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000) “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”, *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4(7), pp. 33-53.
- Ferrás, G. (2017) *Ricardo Rojas: nacionalismo, inmigración y democracia*. Buenos Aires: Eudeba.
- González, A. y Plotnik, G. (2013). “Nosotros – otros. Violencia simbólica y representaciones sociales sobre el migrante internacional: un análisis en las instituciones educativa y judicial en la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires”, *Argumentos. Revista de crítica social*, (15). Disponible en: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/905/791>
- González, H. (2007) *Restos pampeanos: ciencia, ensayo y política en la cultura argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Colihue.
- Grimson, A. (2006) “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina” en Grimson, A. y Jelin, E. (comps.) *Migraciones regionales hacia la Argentina: diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 69-99.
- Grupo doce (2001) *Del fragmento a la situación. Nota sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Halperin Donghi, T. (1976) “¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria y aceleración del proceso modernizador: el caso argentino (1810-1914)”, *Jahrbuch Fur Geschichte Von Staat Wirtschaft und Gesellschaft Latinamerikas*, 13, pp. 437-489. Disponible en: <https://bit.ly/3kuE4gN>
- Hobsbawm, E. (1991) *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Grijalbo Mondadorí
- Jodelet, D. (1986) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” en Moscovici S. (comp.) *Psicología social II*. Barcelona: Editorial Paidós, pp. 469-494.
- Laera, A. (2004) *El tiempo vacío de la ficción. Las novelas argentinas de Eduardo Gutiérrez y Eugenio Cambaceres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Malegarie, J. y Tavernelli, R. (2008) “De la diferencia a la desigualdad. Una mirada desde la escuela.” IX Congreso Argentino de Antropología Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Posadas. Disponible en: <https://cdsa.academica.org/000-080/174.pdf>
- Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999) “El “crisol de razas” hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento” en Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.), *“De eso no se habla...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 23-56.
- Novaro, G. (2005) Nacionalismo escolar y migraciones en educación: de los “hordas cosmopolitas” a los “trabajadores competentes” en Domenech, E. (comp.) *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 69-95.
- Oszlak, O. (2018) *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Ariel.
- Pacecca, M (2001) “Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios. Argentina, 1945-1970”, *Informe final del concurso Culturas identidades en América Latina y el Caribe, Programa Regional de Becas CLACSO*. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2000/pacecca.pdf>
- Ramos Mejía, J. (1899) *Las multitudes argentinas*. Buenos Aires: Felix Lajouane Editor.
- Rouquette, M.-L. (1994) *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Rockwell, E. (1997) “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” en Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, pp. 13-57.
- Rojas, R. (2011) *La restauración nacionalista: informe sobre educación*. Buenos Aires: UNIPE.
- Romero, L. (2004) *La Argentina en la escuela*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Salessi, J. (2000) *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina (Buenos Aires: 1871 – 1914)*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

- Schütz, A. (2002) "El forastero" en Terrén, E. (comp.) *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos, pp. 144-156.
- Sinisi, L. (1999) "La relación "nosotros – otros" en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización" en Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.), *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Terán, O. (2008) *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1880-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Viñas, D. (1964) *Literatura argentina y realidad política*. Buenos Aires: Jorge Álvarez Editor.
- Wieviorka, M. (2002) "La diferencia cultural como cuestión social" en Terrén, E. (comp.) *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos, pp. 277-292.
- Wieviorka, M. (2014) *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.

Notas

- ¹ Los grupos de discusión fueron realizados en el marco del proyecto S091 "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 Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección del Dr. Néstor Cohen entre los años 2004 y 2007. Las entrevistas en profundidad, en el marco del Proyecto de Reconocimiento Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, "Segregación social de los migrantes externos regionales: una aproximación comparativa de las representaciones sociales en las escuelas de la CABA" bajo la dirección de la Dra. Romina Tavernelli y la co-dirección de la Dra. Anahí González entre los años 2015 y 2017.
- ² La Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria y las leyes de Residencia y de Defensa social son claros ejemplos de esta fluctuación.
- ³ Esto no implica que las migraciones provenientes específicamente de países limítrofes y del Perú sean recientes. Por el contrario, y tal como demuestran los censos nacionales, el porcentaje de población nacida en dichos países sobre el total ha sufrido muy leves fluctuaciones a lo largo de la historia (Grimson, 2006). Asimismo, además de la latinoamericana, los procesos de alterización en la actualidad también incluyen a la migración asiática y africana subsahariana.



* Paula Buratovich es Doctoranda en Ciencias Sociales con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires; Magíster en Investigación en Ciencias Sociales, Licenciada y Profesora en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Docente de la carrera de Sociología, Universidad de Buenos Aires y Asistente técnica del Proyecto Gestión Educativa, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. E-mail: paulaburatovich@hotmail.com