



— R E V I S T A —
**ESTUDIOS SOCIALES
CONTEMPORÁNEOS**

e-ISSN 2451-5965

Migraciones regionales en Ciudad de Buenos Aires: interculturalidad y segregación escolar*

**Regional migration in Buenos Aires City: interculturality and
educational segregation**

<https://doi.org/10.48162/rev.48.012>

Romina Paola Tavernelli
Universidad de Buenos Aires. Argentina
rtavernelli@sociales.uba.ar

Paula Luciana Buratovich
Universidad de Buenos Aires. Argentina
paulaburatovich@hotmail.com

Anahí Patricia González
Universidad de Buenos Aires. Argentina
anahipgonzalez@gmail.com

Enviado: 25/10/2020

Aceptado: 13/5/2021

“Tavernelli, R. P., Buratovich, P. L. y González, A. P. (julio-diciembre de 2021). Migraciones regionales en Ciudad de Buenos Aires: interculturalidad y segregación escolar. En Revista de Estudios Sociales Contemporáneos N° 25, IMESC-IDEHESI/CONICET, Universidad Nacional de Cuyo, pp. 26-52”

* El artículo que aquí se presenta es resultado del Proyecto de Reconocimiento Institucional a la Investigación (Programación 2015 – 2018) de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires titulado “Segregación social de los migrantes externos regionales: una aproximación comparativa de las representaciones sociales en las escuelas de la CABA” (2015-2017).

Resumen

Se presentan en este artículo los resultados de una investigación realizada entre los años 2015 y 2017 que abordó las relaciones interculturales entre migrantes regionales y argentinos que habitan la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La investigación indagó en los procesos de segregación socio-espacial y su vinculación con la diversidad migratoria en la escuela, analizando comparativamente las comunas de la ciudad con mayor y menor presencia migratoria latinoamericana. Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿de qué manera la diversidad migratoria en la escuela supone relaciones de conflicto?, ¿qué diferencias y particularidades están presentes en la educación para nativos y migrantes? ¿y para habitantes de las distintas comunas en función de sus características socio-demográficas? ¿qué características asume el proceso de segregación social y cómo incide la institución escolar en el mismo? Desde una estrategia cualitativa se realizaron entrevistas a docentes directivos de escuelas públicas y se relevaron documentos ministeriales vinculados al tema. La perspectiva interpretativa orientó el análisis de contenido de los discursos presentes en ambas fuentes. De la reflexión exhaustiva de los datos analizados surge la evidente tensión entre la aspiración de integración de la diversidad migratoria en la escuela y los discursos y acciones que perpetúan su exclusión.

Palabras claves: migración, escuela, discriminación, segregación

Abstract

This article aims to present the results from a research carried out between 2015-2017, which its main objective was to explore intercultural relationships among migrants and Argentinians who live in Buenos Aires City. Buenos Aires City's districts with the most and the fewest quantity of migrant population were analysed in order to study social segregation and its rapport with migration diversity at school. The main questions, among others, were: In what way does migratory diversity at school involve conflictive relationships? Which differences exist in education depending on students being natives or migrants? How do they vary among districts if sociodemographic aspects are taken into account? Which are the main characteristics of this social segregation process and how does it impact on the educational institutions? Interviews with teachers from public schools and desk-research were analysed from a qualitative methodology. The speeches' content analysis emerged from both sources was led using the interpretive perspective. As a consequence, the empirical material shed light on the tension between the schools' objective on migrant's integration and speeches and actions that keep exclusion going on.

Keywords: migration, school, discrimination, segregation

1. Introducción

Se presentan en este artículo algunos de los principales resultados de una investigación realizada entre los años 2015 y 2017 en la que se abordó la cuestión de las relaciones interculturales que se establecen entre migrantes regionales llegados a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y los nativos o nacionales argentinos que habitan dicha ciudad. El problema de investigación se construyó en torno al supuesto de que el Estado administra la diversidad migratoria a través de sus instituciones, al tiempo que demarca la organización geopolítica de la ciudad y define los sitios que nativos y migrantes están “destinados” a ocupar en la configuración socio-espacial. El universo de estudio elegido para analizar dichas relaciones interculturales fue la escuela, considerada un actor central de aquel entramado institucional-estatal.

La investigación indagó acerca de los procesos de segregación socio-espacial y su vinculación con la diversidad migratoria en la escuela, analizando comparativamente las comunas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) con mayor y menor presencia de migrantes provenientes de países de la región latinoamericana. Con este propósito, el abordaje de campo se realizó a partir del diseño de una estrategia de tipo cualitativa consistente en el relevamiento y análisis de dos fuentes de información.

Por un lado, a partir de los datos producidos en el marco de entrevistas semiestructuradas a docentes directivos de escuelas ubicadas en las comunas de la CABA en las que se encuentran la mayor y la menor presencia de migrantes provenientes de la región latinoamericana, principalmente de Bolivia, Paraguay y Perú, dado que son éstos los orígenes nacionales con mayor presencia numérica en la Ciudad. En tales entrevistas se rastrearon las representaciones sociales y los discursos en los que los y las docentes directivos refirieron a tales poblaciones.

La segunda fuente de datos se conformó a partir del relevamiento de documentos oficiales que producen organismos educativos gubernamentales locales acerca de la temática.

Resulta importante señalar que la escuela, siguiendo a Rockwell (1997), supone una trama subyacente que excede su carácter estatal y su dimensión institucional e implica, entre otros, la convergencia de numerosos agentes, tradiciones, interacciones cotidianas, prácticas y especificidades locales. Por ello, no es posible afirmar que a través del análisis de las representaciones sociales de docentes directivos se agote toda la complejidad de este asunto. Sin embargo, en la investigación que origina este artículo se tomó la decisión teórico-metodológica de realizar un recorte y focalizar el análisis en los discursos de docentes directivos en tanto agentes socializadores que forman parte de una institución estatal que cotidianamente, y entre otras tareas y procesos sociales que la atraviesan, gestiona la diversidad étnica y nacional, entendiendo esta función como la capacidad de “disponer, organizar y distribuir recursos materiales y actuar sobre personas (...) a partir de decisiones que afectan las voluntades, ideas y/o acciones de esas personas.” (Cohen, 2014: 16).

1

Tradicionalmente, el rol directivo se vinculó a la coordinación y supervisión de la puesta en práctica del programa institucional de la escuela. En tanto las fronteras de esta institución se han vuelto cada vez más porosas y móviles (Manziona, 2011) asistimos a una expansión de las funciones que docentes directivos están llamados a cumplir. Estas exceden a aquellas únicamente vinculadas a su autoridad disciplinar para abarcar, entre muchos otros, aspectos curriculares, pedagógicos, asistenciales y convivenciales. Analizar las representaciones sociales que construyen en torno a la diversidad migratoria, por lo tanto, resulta clave para echar luz sobre una importante arista del fenómeno intercultural en la Argentina.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, el artículo se estructura del siguiente modo: en primer lugar, presentamos una aproximación al fenómeno migratorio en la Ciudad de Buenos Aires. Seguidamente, introducimos algunos conceptos centrales de nuestro marco teórico. Luego, explicitamos la estrategia metodológica asumida e implementada en el proceso de investigación incluyendo aciertos, desaciertos y obstáculos del trabajo de campo. Posteriormente, analizamos los principales hallazgos y, finalmente, planteamos algunas conclusiones.

2. El fenómeno migratorio en la Ciudad de Buenos Aires

Si bien cada período histórico presenta sus particularidades, la Argentina ha estado históricamente atravesada por el fenómeno migratorio, constituyéndose en un destino tradicional no únicamente para la población de ultramar sino también para aquella proveniente de países de la región. De hecho, basta observar las cifras que arrojan los censos nacionales de población para constatar no sólo la presencia del fenómeno, sino su regularidad en el tiempo. Tales cifras muestran que el porcentaje de población nacida en países limítrofes sobre el total de población ha sufrido muy leves fluctuaciones a lo largo de la historia. Según el censo de 1869, se ubicaba en el 2,4%, mientras que en 1960 seguía manteniéndose casi inalterado (2,3%) para experimentar un leve incremento en las últimas décadas, llegando a 2,6% en 1991 y a 2,8% en 2001 (Grimson, 2006).

Esta tendencia levemente creciente se observa también en los datos producidos por el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, llevado a cabo en 2010². Según este estudio, el porcentaje de población de países limítrofes se ha incrementado y ha alcanzado un 3,1% con respecto a la población total.

La Ciudad de Buenos Aires no ha sido la excepción en esta dinámica. Según el censo de 1895, más de la mitad de sus habitantes eran extranjeros (Terán, 2008), hecho

¹ En investigaciones previas hemos analizado también las representaciones sociales que construyen docentes de diversas disciplinas de escuelas primarias y secundarias de escuelas públicas de gestión estatal y de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires acerca de la diversidad migratoria. Ver González, A. y Plotnik, G., 2011.

² En Argentina, cada 10 años se realizan los Censos de Población, Hogares y Vivienda con alcance nacional. El último, cuyos datos se referencian en el artículo, fue efectuado en 2010. Se había planificado la realización del próximo Censo en 2020. No obstante, el contexto generado por la pandemia de COVID-19 y las medidas de Aislamiento Preventivo y Obligatorio (ASPO) y de Distanciamiento Preventivo y Obligatorio (DISPO), dictadas por el Poder Ejecutivo Nacional imposibilitaron su desarrollo.

que demuestra la historicidad del fenómeno. En cuanto a la población proveniente de países de la región, es posible observar un leve incremento, aunque no realmente relevante, en los últimos tres censos nacionales (1991, 2001 y 2010) (Vaccotti, 2014).

No obstante, y al margen de las variaciones de los flujos migratorios, en su composición, magnitud, origen y destino, a partir de la segunda mitad del siglo XX la migración limítrofe comienza progresivamente a adquirir mayor visibilidad (Domenech, 2005) hasta llegar a su punto más álgido en la década de 1990. En un contexto signado por la crisis socioeconómica y el ajuste estructural, el fenómeno migratorio cobra gran protagonismo en la agenda política y pública. Y si bien es cierto que, como hemos señalado, la proporción de migrantes limítrofes sobre el total de extranjeros aumentó, se trata de un fenómeno constante desde 1960, con la particularidad de que en 1991 los europeos dejaron de ser mayoría entre los inmigrantes. Grimson (2017) considera que lo que se articula en esta década es un régimen de hipervisibilización de las diferencias en el que se intersectan una serie de factores. El incremento de la proporción de migrantes regionales sobre el total de extranjeros es solo uno de ellos e incapaz de explicar por sí solo la alarma desatada. Es necesario sumar a la ecuación, por un lado, el movimiento de esos migrantes hacia centros urbanos (proceso, no obstante, iniciado con anterioridad a la década del '90) como así también el incremento de la proporción de migrantes provenientes de Bolivia y Perú, en contraste con la disminución de aquellos de Chile y Uruguay.

En consecuencia, señala el autor, lo que sucede en esta década es una articulación de la crisis económica y social con cambios demográficos y mutaciones en este régimen de visibilidad. Se modifica el modo en que la migración limítrofe y regional, "históricamente ausente del imaginario nacional" (Grimson, 2017: 104) comienza a ser percibida y representada por la sociedad hospitante. Esa visibilidad es reinterpretada bajo un lenguaje étnico que articula un relato y un imaginario xenófobo que tiende a convertir a esta migración en chivo expiatorio responsabilizándola de todos los males (económicos, sanitarios, securitarios) que aquejan a la nación.

Este breve recorrido demuestra que si bien, tal como hemos señalado, las migraciones han ocupado un lugar central en nuestra construcción identitaria como nación, el vínculo entre "nosotros", los nativos y los "otros", los extranjeros, no estuvo ni está libre de conflictos. Numerosos cambios se han producido desde la década del 90. El discurso construido desde las instancias oficiales ha dado paso a uno de tinte inclusivo, al tiempo que la sanción de la Nueva Ley de Migraciones (N°25871)³ en el año 2003 y su posterior reglamentación en el 2010, han significado

³ Excede a los objetivos de este artículo analizar los últimos cambios producidos normativamente en Argentina en materia migratoria, pero es importante mencionar que en el 2017 se dictó un Decreto de Necesidad y Urgencia (70/2017) que modificó regresivamente varios artículos de la Ley 25871. Seguidamente, organizaciones de defensa de derechos humanos recurrieron a la vía judicial solicitando la inconstitucionalidad de dicho decreto. En marzo de 2018 la Cámara en lo Contencioso Administrativo Federal declaró la invalidez constitucional del decreto 70/2017 y en marzo de 2021, finalmente, el DNU fue derogado. Hemos analizado parte de este proceso en otro trabajo; para una ampliación del tema ver: González, A y Tavernelli, R. (2018). Leyes migratorias y representaciones sociales: el caso argentino. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, Vol. II, N°1, enero 2018, págs. 74-91.

un avance de gran envergadura en el plano normativo. No obstante, esta nueva coyuntura no implica, por sí misma, un cambio radical en la situación de segregación social que una porción importante de migrantes principalmente regionales, sufre cotidianamente. Asimismo, aquellas imágenes y representaciones sociales estigmatizadoras tampoco han desaparecido, continuando latentes y resurgiendo, aunque esporádicamente, con virulencia. De allí la importancia de un análisis como el que aquí presentamos.

3. Algunos lineamientos teóricos

Las relaciones interculturales que se establecen entre nativos y migrantes internacionales, en tanto no se encuentran únicamente atravesadas por la dimensión étnica y nacional sino también por aspectos ligados a la situación de clase, resultan intrínsecamente conflictivas, constituyéndose como relaciones de desigualdad y, por ende, de dominación. En este sentido, las relaciones interculturales pueden configurarse como relaciones de exclusión dado que, en el encuentro con la otredad, actúan consolidando criterios de diferenciación que justifican y reproducen las distintas formas en las que se expresa la desigualdad económico-social. Tal como sostiene García Canclini, “la interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambio (...), implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (2006:122).

Las relaciones interculturales así entendidas, presentes en todos los encuentros entre nativos o nacionales y extranjeros, permean el modo en que se configuran también los territorios. Auyero (2007) ha denominado “ciudad dual” a aquellos espacios donde se hacen visibles los efectos que ha tenido la polarización económica. En ellos se inscribe, con sus propias características, la transformación de la composición y consecuencias de la pobreza urbana, espacios en los cuales, la modernización económica acelerada se produjo junto a una modernización de la miseria caracterizada por el ascenso de un nuevo régimen de desigualdad y marginalidad urbanas (Wacquant, 2007). Esta marginalidad, como lo plantea Wacquant, no es la resultante del atraso sino de la desigualdad creciente en el contexto de un avance y una prosperidad económica global. Esta “nueva marginalidad urbana” encuentra su correlato espacial en una ciudad que se manifiesta como una construcción social jerárquicamente organizada donde las personas están distribuidas según su condición económico-social ligada, a su vez, al origen nacional. De esta manera, lejos de conformar un plano neutro, en el espacio se asientan las diferencias culturales, las desigualdades económicas, así como la espacialización y cristalización de ambos determinantes. El territorio se consolida, así como un principio organizador en el que se inscribe una trama de significados que merece ser analizada. Se intersectan en él condicionantes económicos y culturales, configurando un “espacio social” que trasciende lo meramente geográfico- territorial. En consecuencia y siguiendo a Mera (2011), la segregación espacial puede ser definida como “la existencia de una diferenciación o distribución desigual de ciertos grupos sociales (definidos según sus características étnicas, religiosas, socioeconómicas, etc.) al interior del espacio urbano” (p.144). Por tal motivo,

...debido al hecho de que el espacio social está inscripto a la vez en las estructuras espaciales y las estructuras mentales, que son en parte el producto de la incorporación de las primeras, el espacio es uno de los lugares donde se afirma y

ejerce el poder, y sin duda en la forma más sutil, la de la violencia simbólica como violencia inadvertida... (Bourdieu, 2013:120).

Del mismo modo que el análisis del fenómeno migratorio no puede restringirse a sus aspectos cuantificables y pretendidamente neutros, una consideración del territorio⁴ como la que aquí presentamos permite ampliar la definición de la segregación, observando “las transformaciones socioespaciales en su contexto histórico, como parte de la compleja trama política y económica del devenir de la ciudad capitalista bajo modelos de desarrollo neoliberales.” (Matossian, 2018: 133)

El rol del Estado en este proceso resulta fundamental. El Estado gestiona la presencia de la diversidad migratoria en nuestro país, no solo a través de su corpus jurídico y normativo sino desde el accionar cotidiano de sus instituciones. Tal como hemos señalado, entre estas instituciones se encuentra la escuela. En tanto agente de socialización de gran alcance, y en vinculación con su función normalizadora e integradora en una sociedad atravesada por las migraciones, ella se ha constituido históricamente, desde los inicios del proceso de construcción del Estado Nación argentino, en un espacio privilegiado de encuentro de niños y niñas tanto de origen nacional como extranjero. Esto la constituye en un escenario privilegiado para analizar el carácter conflictivo de las relaciones interculturales (Buratovich, 2019). A la escuela pública llegan los niños de la cercanía geográfica, ella se involucra con lo que sucede en la comunidad barrial y por esto resulta un lugar donde la comunidad educativa se relaciona con la comunidad local, reflejándose allí las situaciones que en aquella surgen. En el análisis de las distintas escuelas puede compararse las diferentes estrategias que cada una desarrolla en función de la composición de su matrícula. El poder performativo de las acciones cotidianas que allí se desarrollan, así como los discursos de los distintos actores pertenecientes a la comunidad educativa, dan cuenta de cuán conflictiva puede ser dicha convivencia y de qué modo la escuela puede configurarse como un lugar en el que también se reproducen desigualdades. Sin embargo, las situaciones de discriminación o segregación que se producen en ella suelen mantenerse veladas (Neufeld y Thisted, 1999) en tanto el rol que discursivamente suele asignarse pareciera ser el de la integración. Detectar acciones que lo contradigan, por lo tanto, resulta ser un desafío. Por ello, el estudio de las representaciones sociales, a través de los discursos de los docentes directivos, permite acercarse a esas percepciones que se construyen sobre la otredad migrante.

Partir de una concepción de la escuela como espacio de reproducción de desigualdades no implica asumir una postura “reproduccionista” que desconozca los procesos de construcción que tienen lugar en su seno. Al respecto, Rockwell y Ezpeleta (1983) señalan la necesidad de “historizar el proceso de reproducción [en tanto] la constitución social de la institución escolar responde a movimientos distintos en cada contexto histórico” (p. 12). Para ello proponen el concepto de *apropiación* que remite al modo específico en que los sujetos se vinculan con su mundo cotidiano, incorporan y objetivan prácticas, normas, ideologías y saberes. “La “apropiación” nos permite dar cuenta de una acción recíproca entre sujetos individuales o colectivos y diversas instituciones o integraciones sociales.” (Rockwell

⁴ Diversos/as autores/as han trabajado la dimensión territorio, escuela y trayectorias educativas de migrantes, entre ellos podemos destacar a Díez y Novaro (2009); Novaro (2016) y Beheran (2009) quienes, focalizando en las experiencias de migraciones bolivianas, abordan procesos de interculturalidad y construcción identitaria, discriminación y retóricas de inclusión, asimilación e integración en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

y Ezpeleta, 1983: 13). La noción de representación social, en ese sentido, se vincula a la de apropiación en tanto ambas permiten eludir una postura determinista lineal en pos de describir el modo específico en que los sujetos, en este caso docentes directivos, se vinculan con su entorno, lo interpretan y asignan significados a los sujetos y acciones que los rodean. Las representaciones sociales son, por su parte, “imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos” (Jodelet, 1986:472). Se trata de construcciones que comportan una dimensión simbólica y una práctica, en las que intervienen elementos tanto psicológicos como sociales. Su aspecto práctico radica en que orientan la acción, la comunicación, la producción de comportamientos, al mismo tiempo que dan sentido a estos, es decir, que permiten comprender y dominar el entorno.

La representación no es únicamente reproductiva, sino que tiene capacidad de condicionar la relación de los sujetos con el medio. El sujeto no es un simple teatro donde se interpretan piezas independientes a él, afirma Jodelet (1986), sino que él es actor y a veces, autor. Es en este carácter performativo de las representaciones sociales y en su capacidad de clasificación donde queremos poner el énfasis. Aquellas que respecto de los extranjeros se producen, circulan y reproducen al interior de la escuela, son una herramienta a partir de la cual se puede realizar un análisis sociológico en el que cuestiones relacionadas con la exclusión social, la marginalidad, la construcción de identidades y, finalmente, la discriminación y la integración deben ser tratadas. Ellas muestran, además, la circularidad de un proceso de exclusión y segregación social que, si bien nace en desigualdades socio-económicas, se reproduce, con sus especificidades, en el accionar de las instituciones, dando cuenta de cómo las situaciones límite se inscriben en un *continuum* de posiciones que cuestionan la cohesión del conjunto en la sociedad y finalmente conducen a la exclusión social (Castel, 2000).

Es Wieviorka (1992:147) quien, a partir de un ejemplo, grafica de modo muy apropiado el proceso de institucionalización de la exclusión, atravesado por la idea de un sistema o conjunto integrado de la discriminación. Apelando a una referencia de Whitney Young, escribe:

Me dirijo a un jefe de personal y le pido que contrate negros. Me responde; “Es un problema de educación. Yo contrataría a vuestra gente si estuviese bien formada”. Entonces me dirijo a los educadores, que me dicen: “Si los negros viviesen en un entorno favorable, si tuviesen más discusiones inteligentes en el seno de las familias, más enciclopedias en sus casas, más oportunidades de viajar, una vida familiar más sólida, nosotros podríamos educarlos mejor”. Y cuando voy a ver al constructor, me dice: “Si tuviesen dinero, yo les vendería las casas”. Y de nuevo me encuentro ante la puerta del jefe de personal.

De este modo, en el entramado de instituciones que intervienen en los procesos de mayor exclusión y/o inclusión de los migrantes, la escuela cumple un rol fundamental, ya que allí se ejerce cotidianamente un tipo de violencia simbólica, que como plantea Bourdieu (2000:12) es un tipo de

...violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento (...). Esta relación social extraordinariamente común ofrece por tanto una ocasión privilegiada de entender la lógica de la dominación ejercida en nombre

de un principio simbólico conocido y admitido tanto por el dominador como por el dominado, un idioma (o una manera de modularlo), un estilo de vida (o una manera de pensar, de hablar o de comportarse) y, más habitualmente, una característica distintiva, emblema o estigma, cuya mayor eficacia simbólica es la característica corporal absolutamente arbitraria e imprevisible, o sea el color de la piel.

En las relaciones interculturales que se re-producen cotidianamente en las aulas, la invisibilización y naturalización de este tipo de violencia se ancla en el rol que históricamente se le ha dado a la escuela en tanto agente de socialización de valores nacionales (Romero, 2004; Bertoni, 2001). No obstante, los procesos de globalización han trastocado inevitablemente la vida en las aulas (Dubroff, 2001). En las sociedades definidas como multiculturales, la diversidad se encuentra en el centro de un discurso que se propone integrador y respetuoso de las diferencias culturales y que cuestiona aquella función homogeneizadora de la escuela. De fuerte impacto en la institución educativa, este discurso no deja de entrar en tensión con aquel rol históricamente asumido y con los resabios de una impronta asimilacionista que no pierde su vigencia (González y Plotnik, 2011) y que refuerza aquellos procesos de institucionalización de la exclusión que el neoliberalismo ha profundizado.

4. Metodología

La investigación de la que se desprende parte de lo analizado aquí estuvo guiada por interrogantes más abarcadores que los que aquí tratamos, entre ellos, los que se plantearon fueron: ¿de qué manera la diversidad migratoria en la escuela supone relaciones de conflicto? y en este sentido, ¿de qué modo la institucionalización de la exclusión reproduce y asegura modalidades de perpetuar la desigualdad? ¿Cuál es la gradualidad en que se manifiestan las distintas formas de violencia frente a la presencia de niños y niñas de origen extranjero? y, desde una mirada más abarcativa, ¿qué diferencias y particularidades están presentes en la educación para nativos y migrantes y para habitantes de las distintas comunas en función de sus características socio-demográficas?

Específicamente, observando las representaciones sociales al interior de la escuela, en sus discursos y prácticas cotidianos nos preguntamos, ¿qué características asume el proceso de segregación social y cómo incide la institución escolar en el mismo? y cuando observamos desde la escuela hacia la comunidad, cabe preguntarse: ¿cómo son las representaciones de los docentes directivos respecto de la comunidad vecinal y qué diferencias existen, en dichas representaciones, acerca de aquellas comunas con mayor y menor presencia de migrantes? Finalmente, ¿cómo se diferencian las acciones de los docentes directivos según se ubique la escuela en una comuna con mayor o menor presencia de migrantes?

De estas preguntas problema, se desprendieron los siguientes objetivos específicos que actuaron de guía en el proceso general de la investigación:

- Indagar en las representaciones sociales presentes entre los docentes directivos acerca de la diversidad migratoria en la escuela.
- Analizar los documentos que produce el Estado local para abordar el tratamiento de la diversidad migratoria en la escuela.

En función del planteo del problema de investigación hasta aquí descripto, el enfoque

metodológico seleccionado fue de índole cualitativo, entendiendo que éste respondería más adecuadamente a los objetivos e interrogantes ya reseñados.

En este artículo se describe el trabajo realizado a lo largo de la investigación con los aciertos, desaciertos, obstáculos -y su superación- que todo proceso de indagación comporta. Recuperamos, en las siguientes dos secciones, algunos de los hallazgos de dicha investigación, presentados según la fuente de información empleada, es decir, las entrevistas a docentes directivos y el análisis de documentos. Cabe distinguir, entonces, cuáles son las preguntas de investigación específicas que orientan la escritura del presente artículo. En tal sentido, y a partir de la presentación del trabajo de campo realizado, nos preguntamos ¿de qué modo es abordada la diversidad cultural en las escuelas tanto en documentos estatales y en los discursos de docentes directivos?, ¿cuáles son las manifestaciones discursivas que, presentes en documentos ministeriales y discursos docentes, tienden a articular formas de segregación que vinculan la condición socio-económica y el origen nacional de los estudiantes de escuelas primarias en el AMBA? ¿de qué modo confluyen las nociones de espacio -en tanto territorio de origen y territorio que se habita- en las representaciones sobre estudiantes de origen migratorio latinoamericano?

4.1 El trabajo de campo vinculado al acercamiento a las escuelas a través de la realización de entrevistas

El trabajo de campo en la institución educativa se llevó a cabo a partir de la realización de entrevistas a docentes directivos de escuelas de la CABA orientadas por una guía de pautas largamente discutida por el equipo de investigación. La realización de pruebas piloto permitió reformular el instrumento y eliminar los errores e incongruencias detectados.

A fin de cumplir con los objetivos de investigación se confeccionaron las preguntas que se le harían a los/as entrevistados/as. Estas fueron ordenadas según unas dimensiones que abarcaron, desde aspectos más generales acerca de la escuela, hasta cuestiones más específicas sobre el vínculo entre segregación, presencia de migrantes y desempeño escolar. Dichas dimensiones son: Introducción al tema, Vínculos interpersonales en la institución escolar, Caracterización de los niños y las niñas de origen migrante, Vínculo entre la escuela y las familias, Migración como contenido curricular.

Sin embargo, y pese a la realización de las mencionadas pruebas piloto, la aplicación del instrumento no estuvo libre de obstáculos.

Dado que se trataron de entrevistas en profundidad (y no de cuestionarios estructurados) hubo entrevistas que requirieron alejarse del orden que la guía proponía a fin de evitar respuestas lacónicas. Asimismo, esto colaboró en entablar otro tipo de vínculo con el/la entrevistado/a que le permitió expresarse con la libertad de no pensar que había respuestas “correctas” e “incorrectas”, aspecto sumamente relevante en temas como el que estábamos abordando. Fue así como consideramos que un modo de evitarlo era no seguir linealmente la guía e hilvanar las preguntas a las respuestas precedentes del entrevistado/a de modo de lograr una conversación más fluida, todo ello, claro está, sin perder de vista los objetivos de la investigación.

No es posible afirmar, sin embargo, que ello haya sido una dificultad en un sentido amplio, pues justamente allí radica la habilidad del entrevistador/a; es decir, sortear

estas limitaciones y que la entrevista en profundidad asuma la dinámica de una conversación que, sin desviarse del tema en cuestión, no se convirtiera en un “ida y vuelta” de preguntas y respuestas que ubicara al entrevistado/a ante una situación examinadora.

Además de las dificultades propias de la aplicación del instrumento de registro, otro de los obstáculos más importantes al que nos enfrentamos para dar inicio al trabajo de campo fue la concertación de las entrevistas con los directivos de las escuelas. Al inicio del proyecto creímos que por tratarse de entrevistas a adultos- y no niños y niñas- no surgirían mayores inconvenientes y que las entrevistas se realizarían sin demasiada dificultad, llegando a cubrir la cuota inicialmente planteada en el proyecto. No obstante, en cuanto comenzamos a contactar las escuelas -tarea que se realizó de manera telefónica o por correo electrónico a partir de una base de datos elaborada por el equipo con los datos de las escuelas primarias de las comunas de la Ciudad de Buenos Aires que integran el proyecto- comenzamos a recibir distintos tipos de respuestas. Algunas fueron positivas, y las entrevistas pudieron ser realizadas. Sin embargo, en otras nos solicitaban la autorización de instancias superiores, ya sea el Distrito Escolar o la Dirección del Área Primaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, ciertos directivos solicitaron que enviáramos previamente la guía de pautas. Dado que consideramos que ello podría causar algún tipo de sesgo en las respuestas, decidimos no acceder a dicho pedido.

Del mismo modo, tramitar una autorización frente a las mencionadas instancias hubiera implicado hacer entrega del proyecto y objetivos de investigación actuando en detrimento de la calidad de las entrevistas que hubiéramos podido concertar. El desafío era superar los enunciados inclusivos y de corrección política que usualmente circulan en la escuela para acceder a un entramado de sentidos y perspectivas en torno a la migración que no se manifiestan a simple vista y que incluso escapan a la conciencia inmediata de los entrevistados/as. Por tal motivo, presentar los objetivos de la investigación hubiera condicionado las respuestas a la guía de pautas aplicada. Decidimos, por ello, continuar el trabajo de campo entrevistando a aquellos directivos que aceptaron ser consultados sin requisitos adicionales. Asimismo, y teniendo en cuenta tanto las mencionadas dificultades como la información que íbamos recopilando a lo largo de las entrevistas, resolvimos incluir otras comunas acrecentando así las posibilidades de realización del trabajo de campo. Esta ampliación siguió los criterios planteados en el proyecto, es decir, la presencia de población migrante.

En relación a la etapa de análisis de las entrevistas, se introdujeron las desgrabaciones textuales en una Unidad Hermenéutica del Programa Atlas.ti. Utilizando las herramientas de este software organizamos la información a partir de dimensiones que replicaron la estructura de la guía de pautas y otras emergentes de la lectura sistemática de las entrevistas. Estas dimensiones fueron:

- Introducción al tema: las preguntas remiten a la presencia de alumnos/as migrantes en la escuela, las características habitacionales y de infraestructura del barrio en el que se encuentra la escuela.
- Vínculos en la institución escolar: abordó la relación entre niños y niñas migrantes y nacionales, conflictos y modalidades institucionales de resolución de tales conflictos.

- Aula y diversidad: vinculada con las creencias de los directivos sobre las características de los niños y niñas migrantes focalizando en sus capacidades, aptitudes y dificultades para aprender.
- Preguntas de cierre: referentes a la inclusión de la temática migratoria en el currículo, especialmente, derechos de los migrantes y conocimiento de la Ley Migratoria N° 25871.

Los principales hallazgos son analizados en el quinto apartado de este artículo.

4.2 Acercamiento al tema de investigación a través del análisis de documentos producidos por el Estado

Uno de los objetivos específicos que se plantearon en el plan de trabajo propuso rastrear y analizar los documentos producidos por el Estado en los que se tratara la diversidad migratoria en la escuela.

De este modo, la segunda fuente de información con que se trabajó a lo largo del proyecto incluyó los documentos que el Estado nacional y el de la Ciudad de Buenos Aires, produjeron y distribuyeron como material de consulta y formación para escuelas y docentes. La integración y articulación de ambos materiales contribuyó en la comprensión integral de las formas en que el Estado argentino tramita las relaciones interculturales en la escuela pública. Para integrar la base de análisis, tales documentos debían referir de algún modo a la interculturalidad, las migraciones y/o la diversidad cultural en nuestro país y especialmente en las escuelas. En tal sentido, se trató de una selección intencional de la muestra basada en los criterios enunciados.

Nos aproximamos al material desde una estrategia de análisis de contenido, es decir, utilizando un “conjunto de técnicas destinadas a interpretar su sentido latente u oculto” (Marradi, 2010:267). Este tipo de abordaje de carácter principalmente interpretativo del texto supone una lectura sistemática y completa en la que no basta captar el sentido manifiesto, sino que aspira a conseguir su contenido oculto. Ruiz Olabuenaga (2012) propone hacer frente al análisis de contenido a partir de cinco bloques de información, que tomen en cuenta: el contenido mismo del texto; el emisor/autor del texto; el destinatario; los códigos utilizados; y los canales transmisores del texto. Diversos autores (Lopez Noguero, 2002; Marradi et al, 2010; Ruiz Olabuenaga, 2012); plantean que en esta forma de análisis la inferencia es un elemento central.

Específicamente, el análisis de contenido cualitativo de un documento, parte del supuesto que el texto es un soporte en el que existe una serie de datos que se deben tener en cuenta, entre ellos, asumir que todos los textos tienen sentido simbólico, no siempre declarado y que por ello el significado de un texto no es único. Es aquí donde la tarea del científico tiene un carácter creativo y manifiesto a la hora de reflexionar sobre el contenido de un escrito. En el caso de nuestra investigación, el análisis de contenido no se utilizó como estrategia global de investigación, sino con un sentido instrumental (Marradi, 2010), lo cual significa que, tal como hemos expuesto, se seleccionaron a priori, a partir de concepciones teóricas vinculadas al marco teórico de la investigación, un conjunto de textos y las categorías que iban a orientar su análisis.

En cuanto al tratamiento de los documentos, este se realizó utilizando el Programa Atlas Ti donde las fuentes fueron incorporadas a una Unidad Hermenéutica creada ad-hoc.

A partir del marco teórico, definimos cuáles serían las categorías centrales con las que se codificarían cada uno de los tramos discursivos (citas) que componían los documentos. Los códigos utilizados para clasificar, ordenar y analizar las citas de cada uno de los textos, fueron:

- Desigualdad socioeconómica
- Diálogo Intercultural
- Estrategias Pedagógicas
- Identidad Nacional
- Migraciones Tradicionales/Recientes
- Segregación Socio-espacial
- Sujeto de Derecho-ciudadanía
- Tradición-cultura

Sin dudas, entre las ventajas más destacables del software utilizado es que permitió trabajar con documentos extensos y de modo simultáneo. Por otra parte, dadas las funcionalidades del programa, se logró realizar el entrecruzamiento de la información de cada documento primario de modo de complejizar el análisis en función de los objetivos de la investigación. Destacamos, en el apartado que sigue algunos de los resultados obtenidos en el trabajo con esta fuente.

5. Resultados y hallazgos

Con la realización de entrevistas a docentes directivos de escuelas primarias de la CABA buscamos reflexionar acerca de cómo se vinculan sus representaciones sociales respecto de dos condicionantes de vulnerabilidad -como son el lugar de residencia y la condición migratoria- con las expectativas que los docentes directivos construyen acerca del desempeño escolar de los niños y niñas cuyas familias provienen de algún país de la región sudamericana. En este sentido y debido a la importancia que el rol docente ocupa en los procesos de socialización, entendemos que la institución educativa aporta una visión proyectiva acerca del modo en que se desenvuelven las relaciones interculturales, en general, y el fenómeno discriminatorio en particular, en tanto allí el contacto con la población migrante se vuelve una circunstancia cotidiana.

La entrevista como técnica de investigación nos permitió acceder al sustrato representacional de los docentes directivos acerca de la otredad migrante. Realizamos ocho entrevistas en profundidad, semi-estructuradas, a directivos docentes de escuelas públicas, primarias, ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires.

Desde el año 2005, 15 comunas agrupan a los barrios de la Ciudad de Buenos Aires. Con competencias exclusivas y concurrentes con el Gobierno de la Ciudad, como por ejemplo, el mantenimiento de los espacios verdes, la administración de su patrimonio, la iniciativa legislativa y la elaboración de su presupuesto y programa de Gobierno; tienen asimismo su propio órgano de gobierno, la Junta Comunal, formado

por 7 miembros elegidos por los vecinos.

En este proyecto, el universo de estudio estuvo compuesto por aquellas instituciones educativas que se ubican en las comunas con mayor o menor presencia numérica de la población de origen migrante respecto del total (Datos tomados del Censo de 2010. Ver Cuadro 1).

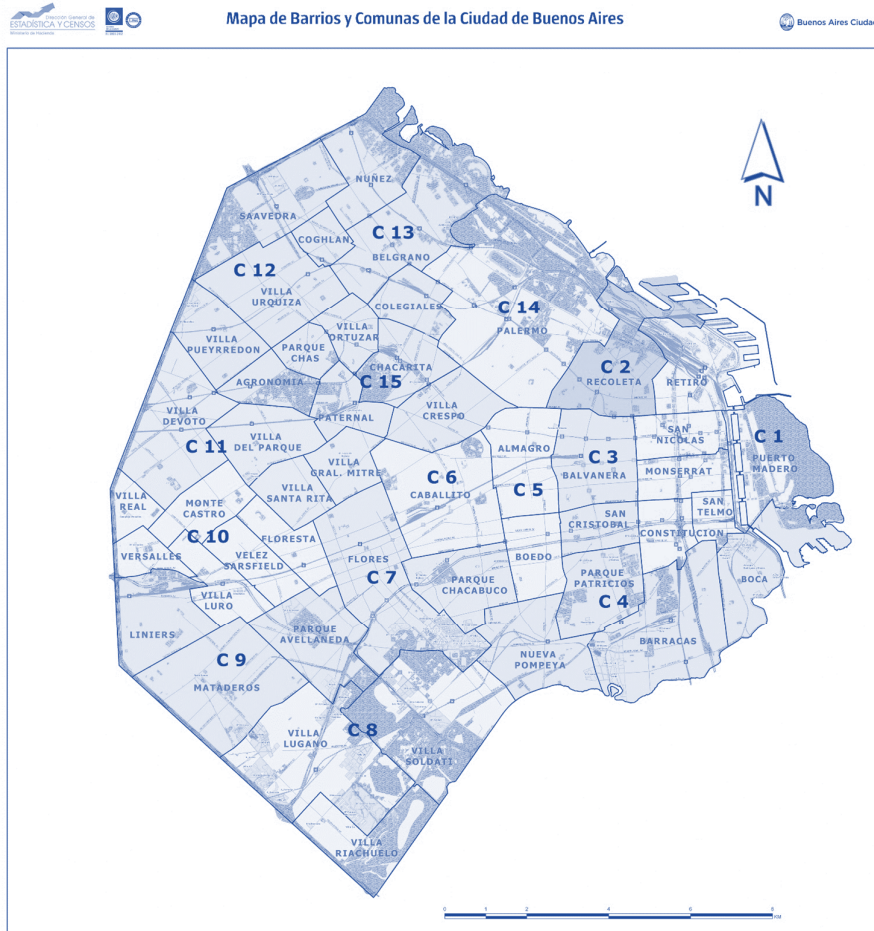
Cuadro 1: Distribución porcentual de la población por lugar de nacimiento según Comuna. CABA, 2013

Comuna	Total	Ciudad de Buenos Aires	Prov. Buenos Aires	Otra provincia	País limítrofe	País no limítrofe
Total	100,0	61,5	12,4	13,1	7,0	5,9
1	100,0	44,8	12,1	20,3	12,3	10,5 ^a
2	100,0	55,1	19,6	16,3	4,0	5,0 ^a
3	100,0	53,0	13,5	16,4	3,3	13,3 ^a
4	100,0	56,3	7,5	14,3	17,2	4,6 ^a
5	100,0	63,1	12,5	14,1	3,2	7,1 ^a
6	100,0	62,6	14,8	12,2	5,1	5,2 ^a
7	100,0	65,0	9,1	8,2	11,5	6,2 ^a
8	100,0	65,0	6,0	9,0	17,3	2,6 ^a
9	100,0	68,8	11,0	8,6	7,1	4,6 ^a
10	100,0	71,5	11,3	9,6	2,8	4,8 ^a
11	100,0	74,4	10,9	7,3	3,5	3,9 ^a
12	100,0	70,1	14,7	9,3	2,5	3,4 ^a
13	100,0	64,6	15,7	10,2	4,7	4,7 ^a
14	100,0	48,9	17,0	23,2	5,6	5,3 ^b
15	100,0	66,5	9,7	14,5	2,6	6,7 ^a

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA). EAH, 2013.

La Figura 1 muestra que las comunas con mayor presencia de población nacida en el extranjero se encuentran al sur de la Ciudad (donde se ubican también los sectores económicamente más desfavorecidos), mientras que las comunas con menor presencia de población de origen migrante son aquellas que están al norte de la Ciudad (donde desde hace muchos años se concentra la población con mayores recursos económicos).

Figura 1: Comunas y Barrios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires



Fuente: Departamento de Cartografía. Dirección General de Estadísticas y Censos. Ministerio de hacienda del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2016.

Esta presencia migrante fue reconocida por los directivos del sur de la Ciudad al ser consultados sobre la composición escolar. Sus respuestas frente a la pregunta acerca de si tenían estudiantes de origen migrante, fueron:

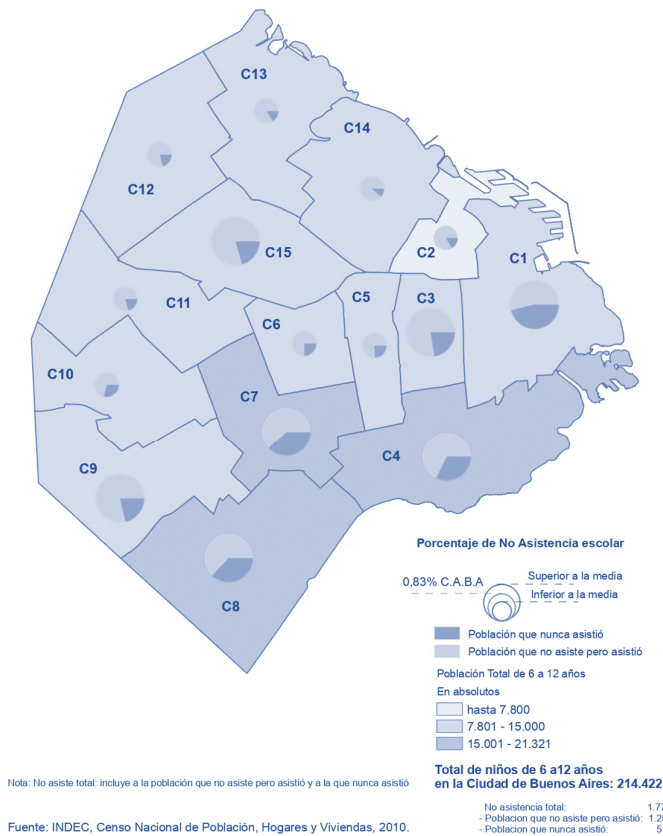
Muchísimos. Sumando hijos y migrantes tenemos, yo creo que el 70% de la población. La mayoría son de Paraguay, acá tenemos la comunidad paraguaya. Bolivianos, algún peruano. O sea, en este año no tenemos ninguno de... uruguayo, el año pasado sí teníamos. Después, son argentinos. (Entrevista a Directivo de escuela primaria, Comuna 4 de la CABA)

La mayoría te diría que son.... tienen que ver con la comunidad paraguaya y boliviana o sus familias son de estas nacionalidades, aunque ellos no hayan nacido allá.

Aunque también tenés, [...] hay muchos casos que llegan y... o que han nacido y se vienen de chiquitos también. (Entrevista a Directivo de escuela primaria, Comuna 8 de la CABA)

La comunidad es mayoritariamente boliviana...tenemos ahora peruanos, muy poquitos paraguayos. Argentinos creo que es la minoría. (...) Más de un 60% son bolivianos. Y después tenés peruanos, un 10, un 5 y el resto argentino. (...) Muy pocos paraguayos, no, y después no tengo nada más, peruanos, no hay otra. (Entrevista a Directivo de escuela primaria, Comuna 4 de la CABA)

Figura 2: Población de 6 a 12 años que no asiste a un establecimiento educativo según comuna. Año 2010



Fuente: INDEC, Censo de Población, Hogares y Vivienda, 2010. Recuperado de Gerencia Operativa de Investigación y Estadística - Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cabe mencionar, asimismo, que las comunas del sur son también las que tienen mayor porcentaje de no asistencia escolar entre niños de 6 y 12 años y, contrariamente, las comunas 12 y 15 están entre las que menor porcentaje de no asistencia tienen (Figura 2).

Si bien la pregunta de la guía de pautas, que origina las respuestas precedentes, apunta a indagar la presencia en la escuela tanto de estudiantes migrantes como de hijos de migrantes, las respuestas tienden a adjudicar a los hijos argentinos la misma procedencia nacional que sus padres como si, al margen de los aspectos legales y normativos, el criterio de pertenencia nacional se fundara en la sangre; o como si las “diferencias culturales” propias de la comunidad migratoria con la que se vincula al estudiante tuvieran mayor peso en su determinación.

Como anticipamos, analizamos las representaciones sociales de los docentes directivos en relación con el territorio desde una doble perspectiva: por un lado, aquellas que refieren a los orígenes migratorios de los niños y niñas que acuden a la escuela; y, por el otro, las percepciones en relación con el territorio, el barrio, que habitan los alumnos.

Respecto al primer abordaje, hubo docentes directivos que mostraron tener una percepción diferenciada según el origen nacional. Así, por ejemplo, lo muestran las entrevistas:

En cuanto a los niños no veo que haya una gran diferencia, o sea, de acuerdo con el origen... Por ahí entre los padres. Los bolivianos son muy callados, como muy lentos en su andar, en su entender. No quiero decir con esto de que no tengan capacidad de entendimiento, sino que por ahí uno está como a otra velocidad o nuestro decir así medio rápido y ellos necesitan más de una vez que les vuelvas a explicar las cosas o de distintas maneras. Es una comunidad muy pasiva, muy silenciosa, muy callada.

En los peruanos, las experiencias que yo tuve acá y en otras escuelas con familias peruanas son como, no sé qué palabra usar, pero yo detectaba que te mienten, te mienten, te dicen una cosa por otra, son así como más escurridizos, más...no son frontales, por ahí, ellos tienen viste a veces para explicar el por qué de las cosas o por qué su hijo ha hecho eso, un día te dicen una cosa, otro día otra, tienen como un discurso medio contradictorio.

Y los paraguayos son más... gritones, más ruidosos, es gente así más pasional, son más pasionales, pero bueno cuando vos podés contar con ellos, es gente muy muy comprometida.

Lo que se observa en las familias bolivianas, que lo cuentan los chicos, te lo cuentan ellos, por ahí hay una que otra mamá sí, la violencia que hay hacia la mujer es muy marcada, con respecto a la bebida viste, los papás toman mucho en el fin de semana, y hay distintos episodios, por ahí una fiesta, los chicos a veces te cuentan, cuando empezó el cumpleaños todo lindo y después mis tías se pelearon, mi papá se emborrachó. Qué se yo, cosas que tienen que ver muchas veces con la bebida en los hombres y bueno ¿influye en todo no? Eso está presente, y son golpeadas las mujeres también, de ambas, paraguayas también, de ambas comunidades manifiestan agresiones y qué se yo. Acá creo que en Barrio Piletones lo que prevalece es la comunidad paraguaya, hay muchísimos paraguayos. (Entrevista a Directivo de escuela primaria, Comuna 8 de la CABA)

Esta percepción diferenciada se relaciona con la tendencia, observada en los núcleos representacionales de docentes directivos, a vincular determinadas características personales y subjetivas con un origen étnico en particular, o con una comunidad

migratoria determinada, como si esta procedencia fuera la responsable de imprimir aquellos rasgos a sus portadores.

Asimismo, y a pesar del intento por distinguir entre niños y adultos, en ocasiones estas representaciones sobre los orígenes migratorios de los padres o de las familias, se extrapolaron hacia los niños dando cuenta de una transmisión intergeneracional del estigma.

Sí me doy cuenta de que creo como que, que también se viene laburando mucho, digamos es el comportamiento social, ¿No? O sea, me da la impresión, no sé cuales son las estadísticas de femicidios en el Paraguay, en Bolivia, la verdad que desconozco... en Perú... Y con los chicos paraguayos también pasa lo mismo, o sea hay como toda esta cuestión, por eso desde la escuela se hace tan importante laburar la educación sexual integral, para ir sacando estos temas de los estereotipos sociales acerca de la sexualidad. (Entrevista a Directivo de escuela primaria, Comuna 8 de la CABA)

Las expresiones de los docentes directivos dieron cuenta, también, de los lugares donde se instalan las familias, asociando las migraciones a los barrios carenciados:

Tenemos chicos de todas zona aledañas, como Barrio Piletones, mucha matrícula de Barrio Piletones, Villa Fátima, Villa 1-11-14, Barrio de la Esperanza, Barrio de los Pinos, también tenemos algunos chicos que vienen de provincia, y... bueno y en acá en la cercanía de la escuela algunos también, pero más que nada de estos asentamientos que te nombré primero. Es la mayoría de la matrícula, son chicos con...muchos hijos de papás paraguayos, tenemos mucha matrícula de papás bolivianos también, peruanos, y este año ingresaron chicos de República Dominicana, y bueno tenemos una gran diversidad de matrícula digamos, en general son familias con universos económicos bajos. (Entrevista a Directivo de escuela primaria, Comuna 8 de la CABA)

Las representaciones sociales respecto al territorio, como espacio en el que se vive, se habita, y en el cual transcurre la vida cotidiana, también estuvieron cargadas de cierto condicionamiento sobre la conducta de los niños y las niñas. En algún sentido, la carencia de recursos repercutió en la percepción acerca de la carencia de interés, de posibilidades de desarrollarse, de espacio donde realizar la tarea y, por ende, en el rendimiento escolar. Al consultar a los docentes directivos de qué modo entendían que la vivienda y el barrio repercutían en el rendimiento escolar, se produjo una asociación directa entre ambas cuestiones y se tendieron a establecer relaciones de casualidad.

Y... Para mí eso es determinante. Son variables, no sé cómo se llamará estadísticamente, pero para mí es una variable así... determinante. O sea, un chico que no está bien alimentado... Un chico que pasa frío... Un chico que su casa, su madre o su padre no está, que muchísimas veces están los chicos solos, que andan en la calle... un chico que no está siendo complementado desde la tarea escolar ...qué sé yo... cuando nosotros éramos chicos, no sé en tu caso, pero... Bueno había una casa independientemente a la profesión de los padres de uno que estaban preocupados y la escuela era una promesa o sea... La escuela era realmente, se estaba teniendo en cuenta el ascenso social y sabías que, a través de la escuela, si estudiabas podías tener una mejor salida socio-económica, por llamarlo de alguna manera. (Entrevista a Directivo de escuela primaria, Comuna 4 de la CABA)

Yo creo que sí, son distintas las características de los chicos de la mañana con los chicos de la tarde. Los de la mañana viven como más alterados, los de la tarde son más tranquilos, y suponemos que es porque durante la noche hay balaceras, circulan algunas razzias de la policía. Entonces duermen inquietos. Los de la tarde más o menos descansan un poco más entonces están mucho más tranquilos. Yo creo que

el nivel es más bajo, el nivel es más bajo, o sea en realidad los chicos...a veces los papás son analfabetos, la mayoría de los papás son analfabetos o casi, entonces no los pueden ayudar o controlarles lo que tienen que hacer y los chicos se aprovechan de eso y la otra que es lo que a veces los dejan mucho tiempo solos...entonces no le dedican el tiempo que tienen que dedicarles con lo de la escuela. (Entrevista a Directivo de escuela primaria, Comuna 4 de la CABA)

Sí, por ahí a veces problemas familiares repercuten en la escuela porque tienen demasiadas cosas en que pensar como para estar también abocados a la parte pedagógica. (...) y...porque acá hay muchos chicos con problemas de delincuencia de los padres que están presos, o padres que se fueron, con padres que tienen la perimetral porque le pega a la mamá o a ellos, ahora es muy común tener chicos con restricciones con el papá o con la mamá. He tenido un caso de mamá que no se podía acercar, entonces por ahí verla cerca que anda deambulando por acá, eso hace que el chico se distraiga. (...) y puede ser un chico más callado, más retraído, porque como está teniendo problemas no quiere interactuar con sus compañeros, o si...algunos cuando interactúan, interactúan mal ante el golpe. (Entrevista a Directivo de escuela primaria, Comuna 4 de la CABA)

Las declaraciones de docentes directivos de escuelas evidenciaron que las representaciones acerca de los territorios o el tipo de vivienda en el que viven los niños y las niñas de origen migrante aparecen como determinantes de una condición socio-económica más general. La relación de determinación preocupa en el sentido que resultaría muy difícil escapar así a la estigmatización. Los prejuicios sobre los distintos tipos de vivienda se extrapolan a otras formas de violencia que, según los docentes directivos, influyen en la vida escolar del niño o niña.

Finalmente, los docentes directivos relacionaron la nacionalidad de los niños y niñas con el desempeño escolar.

Y, de pronto el lenguaje. Yo hice una vez un postítulo que era sobre Latinoamérica en el Gobierno de la Ciudad. Una carrera bastante social [...] que tiene que ver con Latinoamérica, conflictos sociales y culturales. Y nos habían hablado sobre cómo el chico paraguayo, o chileno, tiene otros tiempos y otros modos. Vos le decís: "Sacá la carpeta", y el otro se siente como intimidado, parece que le estás gritando. Tenés que decirle "¿Tenés la carpetita?, andá, abrila, vamos a trabajar". Los tiempos de ellos son otros. Muchos chicos hablan guaraní. Estos que te digo que vienen a la escuela, los padres hablan guaraní. Y esa diferencia en el lenguaje trae más lentitud en las tareas, en el aprendizaje. (Entrevista a Directivo de escuela primaria, Comuna 8 de la CABA)

Pero también tiene que ver con el origen. Hay muchas cuestiones culturales que los hacen a lo mejor, marcan algunas diferencias, en, digamos, en las características de los chicos. Las comunidades que son bolivianas, es por ejemplo es una comunidad donde es muy patriarcal y eh... digamos las nenas, son más sumisas. Más reservadas. A los varones los vas a ver un poco más extrovertidos. Este... pero esto tiene que ver con algo cultural, de ellos. Los paraguayos en general, son más extrovertidos, todos. Es como que hay un desempeño, tanto de lo masculino, de lo femenino, de los roles, las participaciones un poco más activas de los dos, más igualitarias, se podría decir. Y este... hay diferencias, obviamente. Inclusive a veces en la manera de pensar. (Entrevista a Directivo de escuela primaria, Comuna 4 de la CABA)

¿De origen migrante? No sé, quizás se destaquen un poco más en lo que es matemática. Que la lengua atraviesa más propiamente, como puede ser sociales o naturales, que hay que usar la escritura también mucho, eh, la lectura reflexiva. Sustraer ideas principales de un texto y en todo eso tienen más dificultad. (Entrevista a Directivo de escuela primaria, Comuna 4 de la CABA)

Según Bourdieu (2013), los individuos están situados en un lugar y ocupan un sitio. El lugar refiere a la localización en un espacio físico al tiempo que el sitio refiere a un rango, una posición relacional, relativa a otras posiciones, por la yuxtaposición con otras posiciones sociales. En este sentido, define el autor, el espacio habitado es la simbolización espontánea del espacio social. Así también, el espacio físico resulta la materialización de tantos otros espacios sociales (de consumos, de saberes, de orígenes, etc.).

Es así como en la intersección y articulación de estos factores (origen migratorio, espacios físicos y sociales) se construyen imágenes fuertemente estereotipadas en función de las cuales, en este caso, el directivo, al conocer estos “datos” del estudiante, puede predecir cómo será su desempeño escolar.

Aquí se advierte, en consecuencia, el carácter performativo y la capacidad orientativa de las representaciones sociales. Ellas proveen un “sistema de anticipaciones y expectativas” (Abric, 1994: 16) que hace posible esta mirada profética (Cohen, 2014) que construyen los directivos en torno a la presencia de estudiantes de origen familiar migrante en la escuela.

La “nueva marginalidad urbana” (Wacquant, 2007) encuentra su correlato espacial en una ciudad que se manifiesta como una construcción social, jerárquicamente organizada, en la que las personas son ubicadas según su condición económico-social ligada a su origen nacional. En el espacio se asientan tanto las diferencias culturales, las desigualdades económicas, así como la espacialización y cristalización de ambos determinantes, expresando una trama de significados sociales. En dicha trama, condicionantes económicos, sociales y culturales determinan la distribución de las poblaciones en la Ciudad, pero además condicionan su destino fijándolo a las representaciones vinculadas a dicho espacio social.

En relación al trabajo con documentos, los hallazgos se relacionan a la desigualdad socioeconómica ya que pudo evidenciarse que la variable nacionalidad se interseca con la de clase social.

Las migraciones (transoceánicas y regionales) aparecen como un tema a atender, fundamentalmente en los contenidos de sexto grado. Sin embargo, no son abordadas de modo integral focalizándose en las migraciones europeas. Aparecen objetivos como: “explicar los aspectos que influyeron positivamente en la radicación de inmigrantes en la Argentina entre fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX.” Cabe aclarar que los lineamientos de los contenidos que analizamos no nos permiten conocer cómo luego cada docente planifica su trabajo y contenidos curriculares dentro del aula, ni cómo se desarrollan allí concretamente los vínculos interculturales, pero sí nos posibilita un acercamiento a cuáles son las ideas y conceptos que el Estado prioriza respecto de la diversidad migratoria.

Respecto a la idea de diálogo intercultural puede afirmarse que en los documentos prima un discurso que insta al encuentro y la importancia de valorar el vínculo con lo diverso.

En relación con la formación Ética y Ciudadana, emerge como contenido global para todo el segundo ciclo (cuarto, quinto, sexto y séptimo grado): “Valorar la diversidad en aspectos culturales, físicos y de género, como atributo que enriquece la vida y la tarea común en ámbitos escolares y extraescolares en el marco del respeto a la dignidad humana.”

A modo de ejemplo también podemos citar el siguiente fragmento para el caso de escuelas secundarias: “Respetar la diversidad y las posibilidades expresivas de todas las personas de manera igualitaria evitando cualquier forma de discriminación y superando los estereotipos vinculados a las representaciones socioculturales dominantes”⁵.

Por su parte, entre los objetivos del primer ciclo (primero, segundo y tercer grado) se mencionan propósitos que remiten a respetar, conocer y valorar la diversidad. Asimismo, es abordado el tema de la discriminación. Por ejemplo, pueden leerse objetivos como: “Identificar conflictos de intereses entre individuos o entre grupos vinculados a problemas de la vida cotidiana, por ejemplo, en familias de orígenes socioculturales diversos.” En tercer grado el objetivo aspira a “Identificar conflictos de intereses entre individuos o entre grupos vinculados a problemas de la vida cotidiana, por ejemplo, en situaciones de intolerancia y exclusión frente a los migrantes.”

Como vemos, si bien en documentos en los que se evalúan las estrategias de tratamiento de diversidad en las escuelas se afirma la importancia de valorarla sin jerarquizaciones estigmatizantes. Las políticas sugeridas no tensionan ni desafían un tipo de gestión de la multiculturalidad que tiende al reconocimiento tolerante de la otredad. El caso de las lenguas que se enseñan en los establecimientos educativos es un claro ejemplo de ello. Así se describe en uno de los documentos analizados, reconociéndose un sistema que coloca en la pirámide jerárquica de idiomas impartidos a los de origen europeo, desplazando- en el mejor de los casos- a los idiomas de comunidades autóctonas de nuestro territorio a un segundo plano, al darles la categoría de contenidos extracurriculares.

En la actualidad, en la Ciudad encontramos instancias de enseñanza de las lenguas más tradicionales (alemán, francés, italiano y portugués) en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo”. Y en forma extracurricular, en distintos programas, por ejemplo, se ofrecen cursos y talleres en otras lenguas como árabe, chino, japonés, guaraní, quechua, mapudungun⁶.

La jerarquización de lenguas es solo un ejemplo de los múltiples que pueden encontrarse en los diseños curriculares de las escuelas y que materializa quiénes ocupan un lugar privilegiado y quiénes subordinado, dentro de nuestra constitución identitaria como Nación.

En coincidencia con investigaciones de este equipo sobre la misma temática, destacamos la persistencia de entramados discursivos en el que se destaca la permanencia de un imaginario que considera “lo europeo” como lo positivo, aquello que ha forjado la Nación y que ha permitido el desarrollo del país. Como contraparte de este relato, la negativización de las migraciones regionales del siglo pasado y de

⁵Azar, G (2012) *Metas de aprendizaje: niveles inicial, primario y secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum.

⁶ Barale, A. y Sánchez, N (2014) *Tradición y representaciones socioculturales: una aproximación al concepto de tradición y reflexiones en torno a la Educación Intercultural Bilingüe y la Educación Musical*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

los años recientes, que cargan con el estigma de “lo negativo” y “lo atrasado”. Esta calificación y clasificación de idiomas es una de las formas en las que se expresa una visión jerarquizante de naciones⁷ (Crosa Pottili, Silverstein y Tavernelli, 2009).

Sobre las estrategias pedagógicas, en los documentos se sugiere ciertos espacios curriculares apropiados para que los docentes desarrollen propuestas didácticas para abordar la diversidad. Dichas asignaturas suelen ser curiosamente el de las enseñanzas de lenguas extranjeras y aquellas vinculadas con la “cultura”, entendida en un sentido estricto (arte y música): “La enseñanza de las lenguas extranjeras y la música son espacios privilegiados para implementar estrategias que atiendan a las nuevas configuraciones culturales de la ciudad.”⁸

La selección de estas materias para el desarrollo de contenidos vinculados con la diversidad, resultan coincidentes con un enfoque multiculturalista en el que se exaltan las diferencias culturales desde una perspectiva que deja de lado las desigualdades y relaciones de poder. (Díaz Polanco, 2006; Zizek, 2008; García Canclini, 2006) En este marco, actividades que destacan “lo típico” de cada colectividad migrante: comidas, música, arte y danzas, resultan ser los contenidos y proyectos escolares principales. Justamente estas actividades aparecen como contenidos curriculares del área artística correspondientes a todo el segundo ciclo y que hemos codificado bajo la etiqueta de “tradicición-cultura”. Algunos autores (Villalón, 2009) sostienen que esta aproximación a lo diverso favorece la folklorización de la otredad, ocultándose las tensiones y conflictos que subyacen a toda relación social.

Por último, en el análisis de los documentos se destaca la dimensión vinculada a las representaciones del migrante como sujeto de derecho-ciudadano. Bajo la misma identificamos aquellos tramos discursivos en los cuales se hacía referencia a la idea de acceso y reconocimiento de derechos humanos de los migrantes, entendiendo que este aspecto permitiría evidenciar las tensiones entre un enfoque en que solo se reconozca la diversidad focalizada en los aspectos culturales y aquel que considere el aspecto económico de ese reconocimiento. En términos de Fraser (1997), se está haciendo referencia a la justicia en su doble dimensión de: reconocimiento y redistribución. En este sentido, podemos decir que, si bien el lenguaje de derechos permea los enunciados de los documentos y esto indica un cambio en la construcción de los destinatarios de políticas públicas (en este caso educativas), cuando se analizan los contenidos curriculares y los lineamientos generales de los documentos persisten las tensiones acerca de cómo abordar la pluralidad en los establecimientos educativos.

⁷ Expresa también una jerarquización que desprecia a las lenguas de las comunidades originarias, no obstante, este aspecto excede a los objetivos del artículo. Para ampliar esta dimensión del problema puede consultarse: Novaro, G.; Borton, A.; Díez, M.L., Hecht, C. (2008). “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIII No36. Enero-mayo 2008

⁸Azar, G (2012) *Metas de aprendizaje: niveles inicial, primario y secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum.

6. Conclusiones

A lo largo de la investigación y a partir del material analizado, hemos podido evidenciar que, tras un discurso de respeto por la diversidad, se instauran relaciones interculturales en las cuales se invisibilizan las desigualdades existentes, imposibilitándose intercambios reales entre los diversos grupos.

La segmentación de contenidos, la selección de determinadas asignaturas para el abordaje de la diversidad, la mirada en ocasiones compensatoria sobre la otredad migratoria que se evidencia en algunas de las propuestas pedagógicas, denotan que los obstáculos en la construcción hacia un enfoque intercultural que incluya a los niños, niñas y adolescentes que asisten a los establecimientos educativos de la Ciudad, requiere de modos alternativos y disruptivos de entender y aprehender la multiculturalidad. Representa, sin dudas, un desafío de gran magnitud para una institución cuya función histórica ha sido “integrar” disolviendo y negando lo diverso.

La articulación de las diversas fuentes (documentos gubernamentales, entrevistas y estadísticas) han posibilitado aprehender algunos elementos centrales de los procesos de segmentación, discriminación y constitución de identidades en los espacios educativos analizados. Nos interesa destacar, en este cierre, algunos aspectos centrales el análisis efectuado a lo largo del artículo.

Como hemos señalado, a partir del análisis de las fuentes estadísticas disponibles, las comunas con mayor presencia de población migrante son aquellas ubicadas el sur de la Ciudad. En este espacio, además, derechos básicos como la salud, el acceso a servicios de agua, luz, gas, entre otros, suelen ser deficitarios, profundizando la precariedad de las condiciones de vida en esos lugares de los sectores más desfavorecidos también en cuanto a ingresos. En cambio, las comunas con menor presencia de población nacida en el exterior son aquellas que están al norte de la Ciudad, espacio donde se concentra la población con mayores recursos económicos y mejor acceso a servicios, como los ya mencionados. Coincidentemente, y de algún modo validando esta caracterización que surge de las fuentes secundarias, hemos detectado en las entrevistas efectuadas que las escuelas de zona sur tienen una presencia importante de alumnos/as migrantes, fundamentalmente bolivianos y paraguayos.

Ahora bien, en relación al análisis de las representaciones de los docentes directivos con respecto al territorio, es posible hallar una creencia de que las condiciones socioeconómicas repercuten en el rendimiento escolar y en las trayectorias educativas de los estudiantes. Ello se traduce en niveles de interés y de posibilidades de cumplir con algunos requerimientos de las clases y de los docentes, así las condiciones habitacionales son consideradas por los entrevistados como un aspecto a destacar. Es en este sentido que los accesos a condiciones estructurales óptimas generan desigualdades en los procesos educativos de estos alumnos y alumnas.

Focalizando en las representaciones que construyen los entrevistados/as sobre “características culturales” atribuidas a los estudiantes migrantes, evidenciamos imágenes y prejuicios que- en continuidad con los resultados de otras investigaciones propias y ajenas- refuerzan imágenes estereotipadas de ciertas comunidades migratorias. Así, los bolivianos, paraguayos y peruanos, sobre todo, son considerados estudiantes con dificultades para aprender relacionadas a su *idiosincrasia* adjetivada como: lenta, sumisa, “lejana a la nuestra”, desordenada, indisciplinada. Ello además se complementa con la dimensión idiomática, evaluada por los docentes directivos

como un obstáculo (y rara vez como un aporte) para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este aspecto, irrumpen la cuestión de no solo el idioma hegemónico nacional de origen (como es el caso de coreanos, chinos u otros países de habla no hispana) sino las lenguas de grupos inferiorizados a lo largo de nuestra historia como Nación, es decir, las comunidades originarias, sobre todo las de habla guaraní y quechua. Asimismo, también los modismos y acentos de los migrantes de países en los que su primera lengua es el castellano, son incluidos como “problemáticos” en las representaciones de ciertos docentes directivos

Este último punto, se articula con la tercera fuente que hemos analizado en el artículo: los documentos ministeriales. En éstos, la dimensión idiomática se evidencia como la principal en relación a la gestión de la interculturalidad que se propone desde el Estado. Acerca de esto planteamos dos observaciones. La primera de ellas es que, si bien el aspecto idiomático es central y deber ser contemplado en el diseño de las políticas públicas educativas, ello no agota la problemática de la interculturalidad. La segunda, es que pareciera ser que esta preocupación presente en los documentos ministeriales no se refleja en lo que efectivamente se re-produce en las escuelas. De este modo, los intentos de incluir positivamente las lenguas de las comunidades originarias o de migrantes de países como China o Corea responden más al voluntarismo (valorable, por cierto) de algunos docentes directivos, que a una política de estado extendida.

En conclusión, teniendo en cuenta las cuestiones y debates que el artículo se propuso presentar, consideramos que resulta central continuar indagando sobre los vínculos que se establecen en las instituciones educativas de todos los niveles, focalizando en los modos en que los estados administran las relaciones interculturales entre nativos y migrantes internacionales.

7. Bibliografía

- ABRIC, J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F: Ediciones Coyoacán.
- AUYERO, J. (2007). “Introducción. Claves para pensar la marginación”. En L. Wacquant, *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio* (págs. 9-32). Buenos Aires: Manantial.
- BEHERAN, M. (2009) Niños, niñas y jóvenes bolivianos y bolivianas en la ciudad de Buenos Aires. *Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar. Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos, Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 22-23; 67.
- BERTONI, A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- BOURDIEU, P (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2013) *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BURATOVICH, P. (2019) El lugar del otro en la identidad nacional: discursos históricos, diversidad étnica y escuela. Actas de las XIII Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 26 al 30 de agosto de 2019. Consultado en: http://jornadasdesociologia2019.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias2019/1036_443.pdf

CASTEL, R. (2000). Las trampas de la exclusión. En I. Vasilachis, *Pobres, pobreza y exclusión social* (págs. 247-262). Buenos Aires: CONICET.

COHEN, N. (2014). Dominación y migraciones externas. Boletín Onteaiken N° 17, mayo.

CROSA POTTILLI, J., SILBERSTEIN, Y., TAVERNELLI, R. (2009). De la jerarquización de naciones a la clasificación de sujetos: representaciones que perpetúan un orden excluyente. En N. Cohen (comp.). *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.

DÍAZ POLANCO, H. (2006). *Elogio de la diversidad*. México D.F.: Siglo XXI editores.

DIEZ, M.L. y NOVARO, G. (2009): "Interculturalidad en educación: ¿un abordaje para la crítica? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños migrantes bolivianos en Buenos Aires". En Patricia Medina Melgarejo (comp.) *Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Editorial Plaza y Valdés, México.

DOMENECH, E. (2005). Inmigración, estado y educación en Argentina: ¿hacia nuevas políticas de integración? Ponencia presentada en la XXV Conferencia Internacional de Población de la IUSSP. Tours, Francia, julio de 2005. Consultado en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/inmigracion-estado-y-educacion-en-argentina-hacia-nuevas-politicas-de-integracion.pdf>

DUBROFF, D. (2001). "Diversidad en la educación". En: *Novedades Educativas. Reflexión y debate*. Año 13, N° 123.

FRASER, N. (1997). *Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Uniandes.

GARCÍA CANCLINI, N. (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.

GRIMSON, A. (2006). "Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina". En: E. Jelin & A. Grimson (comp.) *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.

GRIMSON, A., SORIA, S. (2017). "Diferencia y desigualdad en las migraciones". En: A. Grimson & G. Karasik, *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 97-140

GONZÁLEZ, A. y PLOTNIK, G. (2011). ¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo. En: *Propuesta Educativa*, (35), 105-112 Consultado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041706015>

JODELET, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En: S.

- Moscovici, Psicología social. Barcelona: Paidós, pp. 469-494
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. En Revista de Educación N° 4, Universidad de Huelva, pp. 167-179
- MARRADI, A., ARCHENTI, N., PIOVANI, J.I. (2010). Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: CengageLearning Argentina.
- MATOSSIAN, B. (2018) "Debates sobre la segregación urbana. Una revisión teórico-metodológica". En: Revista de Estudios Sociales Contemporáneos N° 19, IMESC-IDEHESI/CONICET, Universidad Nacional de Cuyo, pp. 117-138.
- MANZIONE, M. (2011). "La dirección escolar en Argentina: Reconfiguraciones del rol en contextos inciertos". En Centro de Estudos Educação e Sociedade N° 83, pp. 103-125.
- MERA, G. (2011). "Pensar las categorías, pensar al Estado. Reflexiones en torno al concepto de segregación espacial de los inmigrantes". En: C. Pizarro, Migraciones internacionales contemporáneas. Buenos Aires: CICCUS, pp. 143-160.
- NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A. (1999). El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.), "De eso no se habla..." *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 23-56). Buenos Aires: Eudeba.
- NOVARO, G. (2016) Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina; Universidad Central. Departamento de Investigaciones; Nómadas; 45; 10-2016; 105-121
- ROCKWELL, E. y EZPELETA, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Revista Colombiana de Educación, (12). <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- ROCKWELL, E. (1997). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- ROMERO, L. (2004). *La Argentina en la escuela*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- RUIZ OLABUENAGA, J. (2012) Análisis de contenido. En J. Ruiz Olabuenaga, *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- TERÁN, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1880-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- VACCOTTI, L. (2014). "Migraciones, espacio y política Perspectivas teóricas para el abordaje del rol del Estado en la "lucha por la vivienda" (Ciudad de Buenos Aires, 2001-presente)". En: Revista Estudios Sociales Contemporáneos (11), pp. 38-50.
- VILLALÓN, A. (2009). "Espacio escolar y proyectos nacionales: la gestión de la inmigración en el País Vasco Inmigración y Políticas Sociales". En: L. Cachón Rodríguez y M. Laparra Navarro (Coords.). *Inmigración y políticas sociales*. Barcelona: Bellaterra, pp. 217-237

WACQUANT, L. (2007). "Marginalidad urbana en el próximo milenio". En L. Wacquant, *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio* (págs. 165-188). Buenos Aires: Manantial.

WIEVIORKA, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.

ZIZEK, S. (2008) *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Ediciones Sequitur.



Este trabajo está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 2.5 Argentina (CC BY-NC-SA 2.5)



Esta Revista es publicada por la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto Multidisciplinario de Estudios Sociales Contemporáneos. El IMESC es el Nodo Mendoza de la Unidad Ejecutora en Red del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina), Instituto de Estudios Históricos, Económicos, Sociales e Internacionales (IDEHESI).