

**MIGRACIONES, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EXPERIENCIAS ESCOLARES: EL CASO DE LOS  
INMIGRANTES LATINOAMERICANOS EN MADRID Y BUENOS AIRES**

**Jason BEECH, Ph.D.**

PhD en Educación - Institute of Education - London University  
Director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés  
Investigador - CONICET

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 38**

Conferencia pronunciada el 06 de noviembre de 2010 en el ámbito del SEMINARIO  
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 38**

Junio de 2011

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman  
Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés  
Vito Dumas 284  
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires  
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723  
Impreso en Argentina - Printed in Argentina  
Primera edición: Junio de 2011

## SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.

La investigación que les voy a presentar se llama “Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Buenos Aires y en Madrid”. Estructuraré la presentación en cinco partes. Primero les contaré, brevemente, de qué se trata la investigación y después voy a retroceder para plantearles una de las cuestiones a la que más tiempo le dedicaré que es cómo se definió el proyecto, por qué nos interesamos en ese proyecto y por qué nos interesó el tema. Después me centraré en cómo se llevó a cabo, y el cuarto punto al que también le dedicaré algo de tiempo estará conformado por algunos de los resultados. Luego, si queda tiempo, les contaré algunas de las cosas que estamos pensando hacer en el futuro. El proyecto está formalmente terminado pero la idea es continuar con el tema.

Empiezo a contarles brevemente de qué se trata el proyecto. La idea fue analizar, como dice el título, las experiencias escolares de los hijos de inmigrantes de origen latinoamericano en Madrid y en Buenos Aires. Y la lógica, en términos muy simples, después la complejizaremos, es que tanto Madrid como Buenos Aires han sufrido cambios muy importantes en los últimos años, en los últimos veinte a treinta años, en los perfiles y dinámicas migratorias. Esto ha generado un crecimiento y una mayor visibilidad de la pluralidad étnica en dos ciudades cuyas poblaciones se veían a sí mismas como homogéneas en términos culturales y étnicos. Esto, a su vez, genera tensiones en los sistemas educativos que han sido poco exploradas.

Un comentario muy breve acerca de los datos utilizados, después se los contaré con más detalle. Utilizamos datos secundarios, datos demográficos, bibliografía sobre inmigración y legislación para reconstruir la situación general de los inmigrantes en estas dos ciudades. También usamos datos secundarios, en este caso estadísticas educativas, bibliografía sobre escolarización de los inmigrantes, legislación y políticas educativas para reconstruir las trayectorias educativas de los hijos de los inmigrantes, y la situación en que se dan estas trayectorias.

Lamentablemente en ambas ciudades, y más en Buenos Aires que en Madrid, los datos estadísticos y los datos sobre educación y migración no son demasiados, con lo cual no obtuvimos muchos datos aunque lo poco que hay nos permitió hacer una reconstrucción de la situación. Luego generamos algunos datos propios, a través de entrevistas a docentes y directivos de escuelas –ya les contaré con más detalle cómo fueron elegidos y a quiénes se eligió–, y entrevistas a alumnos extranjeros de escuelas públicas secundarias en ambas ciudades.

La otra aclaración importante es que este trabajo fue hecho en conjunto con la Dra. Ana Bravo Moreno de la Universidad de Granada, y fue financiado por la AECID, Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo. Hasta aquí, una idea acerca de qué trata el proyecto, ahora lo vamos a desarmar un poco, les voy a ir contando cómo se definió. Para ello comentaré tres tipos de cosas:

- aspectos que tienen que ver con cuestiones teóricas,
- aspectos que tienen que ver con cuestiones prácticas, y
- aspectos que tienen que ver con la casualidad.

Obviamente lo más importante –lo que más voy a destacar– son las cuestiones teóricas. Y para eso, inevitablemente tengo que hablar un poco de mis intereses y de mi biografía como investigador, y en ese sentido probablemente lo que les voy a contar ahora acerca de cómo surgió el proyecto es mi versión. Probablemente Ana Bravo tenga la suya y no coincidan.

Gran parte de mi investigación hasta ahora se había centrado en analizar discursos globales, específicamente los de las agencias internacionales, y el modo en que esos discursos se recontextualizan al localizarse. Había trabajado mucho en análisis de lo global, de lo macro, haciendo el estudio de discursos basados en las teorías de Foucault y había investigado acerca de cómo esos discursos y el conocimiento generan regímenes de verdad que definen lo pensable y lo impensable. Me había movido, por decirlo de alguna manera simple, en un nivel muy macrosocial. Había tratado de entender cuáles eran las limitaciones que tenemos, cómo definimos lo pensable y lo no pensable en educación en los espacios globales y cómo esto se iba transformando en distintos lugares. Había hecho alguna exploración muy superficial acerca de cómo los individuos interpretan estos discursos y sus márgenes de maniobra. Pero ahora me interesaba cambiar el foco y mirar un poco más la cuestión micro, analizar las experiencias de los

individuos. Tenía alguna intuición –que ya les contaré mejor– acerca de cómo la experiencia es definitoria del proceso de formación de sentidos de pertenencia e identidades colectivas. Nuestras experiencias definen en gran medida nuestros sentidos de pertenencia, define quiénes somos, en quiénes nos convertimos.

En definitiva, este primer punto está constituido por ese interés que tenía por tratar de complejizar mi comprensión de los procesos sociales y de la educación pasando de un análisis macro a un análisis más micro, que pusiera el foco en cómo los individuos interpretan sus experiencias escolares y cómo esto influye en sus sentidos de pertenencia y en sus identidades colectivas. Pero esto es muy general. Más allá de esta cuestión general, ¿por qué me interesaron las migraciones en particular y por qué los alumnos inmigrantes? Hay dos motivos: uno es el tema del reconocimiento –que ahora les voy a explicar–, la cuestión de la reconceptualización de la justicia social que plantean autores como Nancy Fraser. Y el otro tiene que ver con las teorías acerca de la movilidad, que de alguna manera se conectaban con aquello que yo había investigado. Dejemos de lado la movilidad por un minuto y vamos al reconocimiento, que es un concepto que me gustaría explicarles.

Ya en mis clases y en lecturas venía trabajando el tema del reconocimiento y la reconceptualización del concepto de justicia social con autores como Nancy Fraser, Alex Honneth<sup>1</sup>, Seyla Benhabib<sup>2</sup>, Scott Lash<sup>3</sup> y muchos otros que trabajan estos temas. Para explicarlo en pocas palabras, estos autores dicen que la justicia social tiene dos lados, uno que tiene que ver con la redistribución y otro que tiene que ver con el reconocimiento.

La redistribución es lo que estamos bastante acostumbrados a pensar en términos de redistribución, tiene que ver con la manera en que se distribuyen los bienes en la sociedad; por ejemplo una manera de redistribuir el bien educativo es dando becas para que la gente pueda ir a la universidad. Así se soluciona un problema económico, porque hay gente que por problemas económicos no puede ir a la universidad y al darle una beca puede acceder. Pero, lo que estos autores dicen es que resolviendo sólo el tema de la redistribución económica no se resuelve el problema de la justicia social porque en

---

<sup>1</sup>Cf. Fraser, N. y A. Honneth (2003), *Redistribution or Recognition? A political-philosophical exchange*, London y New York: Verso.

<sup>2</sup> Benhabib, S. (2004), *The Rights of Others. Aliens, Residents and Citizens*, Cambridge: Cambridge University Press y (2006) *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*, Buenos Aires y Madrid: Katz Barpal Editores.

<sup>3</sup> Lash, S. y M. Featherstone (eds.) (2002), *Recognition and Difference: Politics, Identity, Multiculture*, London: Sage.

las sociedades hay grupos que fueron sistemáticamente tratados de manera despectiva, como inferiores, cuya cultura no necesariamente es respetada, que no tienen paridad de participación social. Y no sólo en lo económico. Un ejemplo claro en la Argentina, o probablemente en América Latina en general, son los indígenas. En la Argentina hay 600.000 personas que se declaran indígenas –ya veremos qué dice el último censo, hasta el 2001 ésa era la cifra– y obviamente los indígenas están sobrerrepresentados en términos de pobreza. Si hay un 30% de pobres en la sociedad en general –por decir algún número–, más del 30% de los indígenas son pobres. Y están subrepresentados en términos de acceso a la universidad, de acceso a la educación. En un montón de cuestiones los indígenas reciben mucho menos. Hay graves problemas de redistribución con los indígenas. Si el estado o alguien de alguna manera solucionaran ese problema y les diera mucha plata, con eso solamente no resolvería el problema. Sólo con darles escuelas por ejemplo, o acceso a la educación, no se resolvería el problema, si la educación no se adapta a la propia cultura que ellos quieren recibir. Por ejemplo, un problema de reconocimiento en la educación ya no sería que les dieran becas para la universidad sino que se cambiaran los contenidos racistas. En definitiva, se necesitan las dos cosas: no podemos mirar una o la otra, no son contrapuestas ni pueden subsumirse una a la otra. Algunos intentan subsumir lo cultural a lo económico pero no funciona y no funciona porque no todo puede pensarse en términos de derechos legales y económicos.

Un típico ejemplo que dan estos investigadores, sobre todo los estadounidenses que mencioné, es lo que pasa con un Negro en Wall Street: un negro que trabaja en Wall Street tiene mucho dinero, pero los taxis en Nueva York no le paran. No sé si saben que los taxis en Nueva York a los negros no les paran. ¿Por qué? Porque las estadísticas en Nueva York indican que la mayoría de los robos son cometidos por negros y aunque el taxista sea negro, a los negros no les para. Al menos hasta hace poco pasaba eso, no sé si ahora habrá cambiado. Entonces hay un problema, por más que ese hombre tenga mucha plata los taxis siguen sin pararle.

Creo que el ejemplo que les di de los indígenas quedó claro. Tampoco se puede subsumir lo económico a lo cultural y ahí es muy interesante el debate que hubo en Brasil hace poco sobre el tema de las cuotas en las universidades. La discusión empezó con que había que dar cuotas a los negros, que los negros estaban subrepresentados en la universidad, que en general no accedían a la universidad y que lo que había que hacer era establecer cuotas; que todas las universidades tenían que aceptar una determinada

cantidad de Negros. Otros decían que no porque hay negros ricos y en realidad es un problema económico. Entonces proponían dar becas a los pobres y como los negros están sobrerrepresentados entre los pobres, de ese modo se beneficiaría más a los negros. Fue una gran discusión, honestamente no sé bien en qué quedó aunque seguí bastante de cerca la discusión hasta que la perdí. Es una muestra del debate que existe: mientras unos claramente hablan de redistribución, y se preocupan fundamentalmente por el problema económico, otros ponen el acento en lo cultural. No importa si el negro es rico, aunque sean ricos, en general, no van a la universidad. Necesitamos que vayan, que empiece a haber doctores, que los profesores en la universidad empiecen a ser negros también. Los negros más pobres no van a ir a la universidad igual... En fin, un debate muy interesante que dejo ahí.

Nancy Fraser, que es una de la que a mí más me gusta, trabaja estos temas y propone incluir a ambas como distintas perspectivas y dimensiones de la justicia. Incluir la cuestión del reconocimiento y la redistribución en un marco que abarca un concepto más amplio de justicia. Y la norma que Fraser propone es que haya paridad en las posibilidades de participar de los procesos sociales. Para eso, dice, se tienen que dar dos tipos de condiciones. El primero, son las condiciones materiales: si soy muy pobre no puedo ir a la universidad, no importa si soy blanco, indígena, negro, inmigrante, autóctono; si soy muy pobre no puedo ir porque no lo puedo pagar, tengo que salir a trabajar, no puedo pagar por mi tiempo aunque la universidad sea gratuita. Y el otro, son las condiciones intersubjetivas: que esas personas, esos grupos sean tratados de manera igualitaria. Nancy Fraser propone que se deberían prohibir las normas institucionales que sistemáticamente desprecian a ciertas categorías de personas. Y esto constituye un tema fundamental para el análisis que les voy a presentar de los resultados.

Hay dos maneras, dicen, de despreciar a cierta categoría de personas, una es considerarlas excesivamente diferentes y la otra es no reconocer sus diferencias. Si, por ejemplo, a un chico que tiene una discapacidad, lo mando a una escuela especial –ya sé que hay miles de detalles, pensémoslo en términos generales– lo estoy discriminando porque no le estoy dando la posibilidad de participar de una escuela común. Supongamos que tiene una discapacidad menor, hasta hace poco a ese chico se lo mandaba a una escuela especial. No le estoy dando posibilidades de paridad en la participación social. Pero si no le reconozco sus diferencias, si lo pongo en la escuela y lo trato igual que a los demás chicos, también lo estoy discriminando, también le estoy

haciendo un mal, tampoco le estoy dando las posibilidades de participación. La palabra que usan en inglés para nombrar este fenómeno es *misrecognition*, “falta de reconocimiento”.

Según Fraser y otros autores se necesitan tanto las condiciones materiales como las condiciones intersubjetivas. Si pensamos en términos de la educación, las condiciones materiales serían que se den las condiciones mínimas para que los chicos puedan acceder a la escuela: un chico tiene que tener zapatillas y tiene que tener los útiles y un abrigo para poder ir a la escuela... Y además tendría que haber una distribución equitativa de los recursos. Las escuelas deberían ser todas más o menos parecidas, no tendría que haber escuelas de ricos para los ricos, etcétera.

Las condiciones intersubjetivas consistirían en que en las instituciones se le diera el estatus de semejante a todos los alumnos, independientemente de su origen social, socio-económico, de si son o no migrantes, de si son Indígenas o no, etc. Insisto en esto: que no se les reconozca demasiada diferencia pero que no se deje de reconocer su especificidad.

Hay un montón de debates, en los cuales no me voy a meter, sólo diré que lo que importa en este debate es qué diferencias uno puede aceptar y cuáles no y hasta qué punto las acepta. Lo que estos autores dicen, posicionándose un poco por fuera de la problemática, es que este reconocimiento sólo debe considerarse como un remedio a la injusticia social, sólo las faltas de reconocimiento históricas deben ser abordadas; no cualquier distinción requiere que se la reconozca. “Yo quiero que mi hijo discapacitado pueda ser escolarizado” es razonable. “Yo quiero que mis gustos sean aceptados”, no. Ahí está el límite. No todas las diferencias son injustas, pero ¿cómo juzgarlas? El tema es muy complejo y es un tema con el cual yo venía trabajando, y reflexionando mucho en mis clases.

Respecto del proyecto, lo que a mí me parecía –y me sigue pareciendo– es que en Argentina dado lo ocurrido en términos del crecimiento de la pobreza y desigualdades a partir de los años ‘70, el gran tema en educación cuando se habla de desigualdades, es lo socio-económico. No tengo la cifra exacta pero un gran porcentaje de las investigaciones, de los trabajos y ensayos que se publican sobre educación en Argentina, que hablan de las desigualdades, se concentran específicamente en las desigualdades socio-económicas. Y en el problema que tenemos al existir dos o varios subsistemas escolares, que determinan que los chicos más ricos van a mejores escuelas, los más pobres van a otras, escenario que por supuesto genera y refuerza la situación de

pobreza. Mientras tanto los temas de reconocimiento están mucho más invisibilizados; hay algunos estudios aislados sobre el tema de los Indígenas, algo sobre inmigrantes pero muy poco. Sobre estos temas no hay mucho escrito. Hago una aclaración para que no me malinterpreten. No es que me parezca mal, me parece lógico y razonable y súper interesante, yo también he escrito y leo muchas de las cosas que se escriben sobre la relación entre educación y pobreza. No es mi intención sugerir que no se le dé importancia, probablemente en Argentina sea más importante que cualquier otra cosa hoy en día. Pero también me parecía importante visibilizar otras problemáticas, como por ejemplo la de los chicos inmigrantes, que por más que está asociada a problemas económicos, está asociada a otro/s tipo/s de problema/s también.

El segundo tema por el cual me interesa analizar la escolaridad de los inmigrantes es el tema de la movilidad. Sobre movilidad hay mucho escrito. Últimamente se escribe mucho sobre teorías de la movilidad. Es un concepto que se usa en vez del de globalización, y se habla acerca de que hoy vivimos en un mundo en el que hay mucha movilidad de dinero y capital, de ideas e ideologías, de personas y de culturas; de medios y de imágenes y también de expectativas. Y todas estas cuestiones van de un lugar al otro, se mueven.

Como les comenté, había estudiado la forma en que los discursos educativos se mueven de un contexto a otro, de lo local a lo global; de lo global a lo local. Es un tema que siempre me interesó. Y uno de los transmisores de discursos, por excelencia, son las personas. Cuando las personas se mueven, van de un lugar a otro llevan consigo culturas, expectativas, maneras de entender los procesos educativos, entre otras cosas, que generan cambios. La migración en otras palabras implica un punto de contacto entre culturas diferentes. Las personas llevan consigo distintas maneras de interpretar el mundo, expectativas económicas, culturales, educativas que tienen el potencial, además, de cambiar el lugar al que van. Y no sólo para cambiar el lugar al que van sino también muchas veces para cambiar el lugar del que vienen. Un ejemplo claro son países como México y Guatemala: económicamente una parte muy importante de su PBI tiene que ver con las remesas que envían los migrantes que viven en Estados Unidos. El hecho de que los guatemaltecos vayan a Estados Unidos genera un cambio en la propia Guatemala.

Y déjenme que les cuente un cuento sobre esto, que conté en una conferencia a la que fui este año un autor australiano de origen indio –que se los recomiendo mucho– que se llama Fazal Rizvi. Él cuenta la historia de seis hombres intocables en un pueblo

de la India. ¿Conocen el concepto de intocables? En la India la gente está dividida en castas, la más baja son los intocables. Estos intocables viajan a Dubai a trabajar en la construcción, se quedan tres años en condiciones legales y dos años más ilegales; consiguen trabajo en forma ilegal y se quedan trabajando hasta que se los expulsa y vuelven a su pequeño pueblo en la India. Y vuelven con tres cosas: vuelven con mucho dinero, vuelven con aparatos electrónicos (*ipods*, teléfonos celulares de última generación, etc) y vuelven con historias, con cuentos.

Con el dinero compran tierra de los brahmanes, la casta superior. Y por primera vez en ese pueblo un intocable, seis intocables en este caso, son propietarios de la tierra. Le compran la tierra a los brahmanes, que por supuesto no tenían mucho para mantenerse y los contratan para que trabajen para ellos. De repente cambian la estructura social del lugar. Los aparatos electrónicos también aumentan su estatus en la comunidad, son los únicos que los tienen y, como les dije, también traen historias. Y por más que fueron explotados, que trabajaron en condiciones miserables, durmiendo al calor de Dubai en los mismos edificios que estaban construyendo, sus historias son de éxito y de lujo, historias de lo bien que les había ido en Dubai, de lo espectacular que es el lugar, etc. Y gracias a eso cambian las expectativas de la comunidad: los jóvenes ya no quieren ir a la escuela, ¿para qué? si pueden ir a Dubai como los intocables que no habían recibido educación y ganar mucho dinero y vivir una vida de lujo. Los jóvenes en ese pueblo ya no quieren ir a la escuela, quieren ir a Dubai.

Seis personas cambian la estructura social, la propiedad de los medios de producción y, muy importante, las expectativas educativas y de vida de los jóvenes. Por supuesto que este es un caso extremo pero lo que quiero demostrar con esto es lo relevante que son las migraciones para generar cambios sociales y para trasladar expectativas y cambios. Y esto en la Argentina lo sabemos bien porque algo parecido ocurrió en Buenos Aires. Ahora les voy a mostrar algunos datos de fines del siglo XIX, y principios del XX, cuando se creó la enorme clase media en Buenos Aires en especial, y en toda la Argentina, proceso que tuvo que ver con una gran cantidad de gente que llegó de otros países y que cambió completamente lo que hoy es la Argentina.

Un último aspecto que me parece hace que sea interesante y relevante estudiar temas relacionados con las migraciones son las condiciones especiales que se dan en la actualidad. Hay muchas, pero quiero destacar una especialmente y para ello me baso en un autor que se llama Appadurai, que habla de la combinación de migraciones con los medios electrónicos o digitales. Hoy en día existe *skype*, la televisión por satélite, la

radio, los celulares que hacen que un chino que se va a vivir a Canadá no necesite adaptarse mucho a la cultura canadiense porque vive, al menos, en las dos culturas a la vez porque todas las tardes habla por *skype* con sus parientes; tiene la tele satelital china, escucha la radio china; vive los dos mundos a la vez.

Se genera lo que Appadurai llama “esferas públicas de diáspora”. Y acá destaco algo que dice Castells sobre lo virtual y lo real. Cuando a Castells le preguntan sobre Internet, sobre el vínculo entre el mundo virtual y el mundo real, él dice que esa distinción es una distinción con la cual hay que tener cuidado. Si yo soy chino y vivo en la Argentina y hablo por *skype* con mis hijos en China, eso para mí es muy real, de virtual no tiene nada. Internet no necesariamente es virtual: para las personas en sus experiencias vividas es muy real; si yo me comunico con gente, si veo la tele china eso para mí es real.

Recapitemos y pasemos al siguiente punto. ¿Cómo se fue construyendo teóricamente el interés? Primero fue un interés por complementar mi trayectoria como investigador con un análisis más micro. Por otro lado, un interés por el tema del reconocimiento y por pensar y visibilizar este tipo de problemas que tiene la justicia social, no exclusivamente asociados a la cuestión de la redistribución.

En tercer lugar, existía la idea de tender un puente con mi trabajo anterior, pensando acerca de la movilidad, de los discursos y de las personas. Y como cuarto tema quería entender las condiciones en que se dan las migraciones en la actualidad, por ejemplo con las tecnologías. Un punto muy importante es cómo se piensa la cohesión social hoy en las escuelas. En las escuelas en las que hay muchos chicos inmigrantes, ¿cómo estamos pensando hoy el tema de integrarlos a la sociedad y de generar una sociedad cohesionada? Este es el resumen teórico de cómo fue que llegué al tema.

Voy a detallar algunas cuestiones prácticas y a hablar acerca de la casualidad, que ya mencioné. Aquí surge el tema de la colaboración con mi colega, Ana Bravo. Ana hizo el doctorado en el mismo lugar que yo, con el mismo director aunque unos años antes. Nos conocíamos de los congresos de la CESE –Comparative Education Society in Europe–, que es como una pequeña familia, vamos siempre las mismas setenta u ochenta personas y nos conocemos. En esas ocasiones, uno va discutiendo en determinados lugares y va dándose cuenta con quién tiene más afinidad.

Ana es antropóloga y experta en temas de migración, había estudiado a mujeres españolas en Londres y a migrantes latinoamericanos en Miami, entre otros y, en Atenas, en el 2008, en el congreso de la CESE, estuvimos charlando bastante y

quedamos en algún día hacer un proyecto juntos, de la misma manera en que probablemente en esa misma conferencia había quedado en hacer un proyecto junto con otros cinco investigadores y como probablemente quedé en hacer un proyecto en conjunto con otros cincuenta en la vida.

Ahí es donde aparece la casualidad. Dos días después de llegar de Atenas me llega un email con una convocatoria de la AECID promoviendo proyectos de investigación conjuntos entre universidades españolas y argentinas, y al mirar la lista, veo que la Universidad de San Andrés estaba entre las universidades latinoamericanas y la de Granada entre las españolas. Le mandé un mail que decía algo así: “Ana, ¿hacemos algo con los migrantes? Se me ocurre que podemos combinar nuestros *expertises*. “Migrantes en escuelas”: yo sé de educación, vos sabés de migración, podemos hacer algo. Intercambiamos unas ideas por *skype*, nos presentamos y salió. Ese es el grado de casualidad.

Para contarles cómo se llevó a cabo, quisiera referirme al tema del financiamiento. Les voy a contar cómo hicimos la propuesta inicial, cómo obtuvimos el financiamiento y en los ajustes que tuvimos que hacer en la definición de los objetivos, en el marco teórico que usamos.

Partimos de la idea de hacer un proyecto sobre escolarización de jóvenes, hijos de inmigrantes en la Argentina y España, pero el tema era gigante. Había que refinar el foco. Entonces la primera cuestión que refinamos fue el espacio: la Argentina y España son demasiado grandes, y decidimos ir por Madrid y Buenos Aires. Esto tiene varias lógicas, por un lado está vinculado con mis estudios anteriores en educación comparada y mi aversión a las generalizaciones groseras. Me he dedicado a criticar mucho a UNESCO cuando hace estudios en Buenos Aires, San Pablo y México DF y dice “En América Latina la enseñanza de las matemáticas es problemática”. ¿Cómo pueden estar seguros de que en Nicaragua sucede lo mismo? Entonces decidimos refinar y trabajar con Madrid y Buenos Aires. Además tenía sentido estudiar estas dos ciudades como nodos de la red económica global que atraen a muchos inmigrantes.

Y por otro lado, se trataba y se trata de ciudades cuyo perfil migratorio y en cierta medida étnico había cambiado mucho en las últimas décadas. Entonces lo primero que refinamos fue el tema del espacio, lo segundo fue el origen de los migrantes: lo limitamos a los latinoamericanos. Esto daba sentido a la comparación porque en Buenos Aires no hay migrantes de muchos otros orígenes y simplificaba también en varios aspectos gracias a la lengua.

Así es como llegamos a los objetivos iniciales que presentamos a la AECID. Presentamos tres objetivos específicos para el proyecto:

- el primero era indagar acerca de cómo las experiencias escolares de los hijos de inmigrantes influyen en su integración socio-cultural, cívica, política y económica en la ciudad de residencia.

- El segundo objetivo era analizar cómo influye el estatus legal, la clase socioeconómica, la etnia y el género en las experiencias escolares y en los procesos de integración de estos jóvenes. O sea, nos interesaba cruzar el tema con cuatro aspectos: el estatus legal –si son legales o ilegales–; el nivel socioeconómico, las cuestiones étnicas y el género.

- Y el tercero era comparar los procesos de negociación identitaria e integración de estos jóvenes en las ciudades de Madrid y Buenos Aires.

Sin embargo, dado que sólo obtuvimos financiamiento por un año y dada la cantidad de dinero solicitada tuvimos que redefinir los objetivos. Tuvimos que eliminar alguna de nuestros objetivos más ambiciosos, porque el tema nos interesaba, nos interesaba trabajar juntos y pensamos que era mejor hacerlo como un estudio exploratorio y, una vez terminado, la idea era buscar más financiamiento para seguir haciéndolo. De hecho seguimos trabajando en el proyecto sin financiamiento. Además de decidir que era exploratorio, el segundo punto fue que limitamos los objetivos. ¿Se acuerdan que el segundo objetivo era analizar cómo influye en el estatus legal, la clase socioeconómica, la etnia y el género en las experiencias escolares y en los procesos de integración de estos jóvenes? Decidimos eliminarlo, decidimos que no podíamos hacerlo porque para comparar realmente tendríamos que ir a mirar chicos de clase alta, de clase media, de clase baja, de distintos grupos étnicos... Era imposible hacerlo en un año, entonces descartamos lo de las distintas clases sociales, lo étnico y lo del estatus legal. Y decidimos mantener la variable del género como un interés, como una cuestión a prestarle atención, aunque no formó parte de nuestros objetivos. Ya verán que la cuestión étnica surgió y que fue imposible no prestarle atención, pero no quisimos ponerla entre nuestros objetivos. Aunque no dejamos de prestarle atención especial, no estaba dentro de nuestros objetivos, no diseñamos el estudio en función de ella. Al eliminar ese segundo objetivo quedaron definidos el proyecto y los objetivos.

Les voy a contar ahora brevemente el marco teórico que usamos y después cómo recolectamos los datos. En el marco teórico el concepto fundamental sobre el cual trabajamos es el concepto de experiencia; y ahí nos basamos en Dewey<sup>4</sup> y en otros, pero el punto de partida fue Dewey. No quiero detenerme mucho a discutir el marco teórico pero sí quiero destacar algunas cuestiones.

Dewey enfatiza la importancia de la experiencia en la educación. Según él, “toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y vive, afectando esta modificación –lo deseemos o no– la cualidad de las experiencias subsiguientes, pues quien interviene en ellas es una persona diferente”. Lo que dice es que las experiencias nos transforman, cada experiencia que vivimos nos convierte en alguien diferente; según la experiencia será un cambio grande o un cambio pequeño. Pero las experiencias nos convierten y en ese sentido el concepto de experiencia que usa Dewey está muy emparentado con el de educación y con el de transmisión, que implican cierto grado de transformación.

El segundo punto importante que destaca Dewey acerca de la experiencia es lo que él llama “el principio de continuidad de la experiencia”, que quiere decir que las experiencias que uno tiene lo marcan y determinan cómo va a encarar una situación similar en el futuro. Pongamos un ejemplo concreto: un joven inmigrante llega a la Argentina y es tratado muy amablemente por la población autóctona en sus primeras experiencias. Llega a Retiro y todos le dan indicaciones. Lo más probable es que su visión sea que los porteños son buenos y amables. Cuando aborde de nuevo a un porteño lo hará esperando eso, amabilidad. Por supuesto que puede ocurrir lo contrario. Lo mismo pasaría en la escuela: si uno es inmigrante, viene de Perú, Bolivia o Uruguay, y llega a la Argentina se adaptará a cómo lo traten los primeros docentes, sus compañeros y la escuela.

Otro autor que trabajamos se llama Koselleck. Él define la experiencia de la siguiente manera: “es un pasado-presente cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados; en la experiencia se fusionan tanto la elaboración racional como los modos inconscientes del comportamiento, que no deben o no deberían ya estar presentes en el saber. Además en la propia experiencia de cada uno transmitida por generaciones o instituciones siempre está contenida y conservada una experiencia ajena”<sup>5</sup>. ¿Qué destaco de esto? Que la experiencia subjetiva y activa de los individuos es

---

<sup>4</sup>Cf. Dewey, J. (1997), *Experience and education*, New York: Touchstone.

<sup>5</sup> Koselleck, R. (1992): *Futuro pasado*. Buenos Aires: Paidós, p. 338

una interpretación que combina aspectos inconscientes o no racionales con aspectos racionales y que por más que las experiencias sean individuales siempre tienen algo del orden de lo colectivo, de las experiencias de un determinado pueblo.

El otro punto que destaca Koselleck como importante, y que de alguna manera también plantea Dewey, es que entre las experiencias vividas y las futuras, existe un espacio para la acción y para la reinterpretación: el chico peruano que llega y tiene una buena experiencia con los porteños va a creer que todos los porteños son buena gente... Sí, claro, hasta cierto punto, no es que eso lo va a marcar por siempre. Si las dos experiencias siguientes que tiene son malas, va a cambiar su punto de vista. O sea, entre la experiencia y la expectativa siempre hay un lugar para la acción y es ahí donde entra la educación. Uno podría pensar que hay un lugar donde podría intervenir.

Y el último punto es el principio de interacción. Con respecto a esto Dewey dice que la experiencia tiene que ver con las interpretaciones individuales que hacemos los seres humanos de una situación, pero que existen por fuera del individuo fuentes que dan lugar a esa experiencia; lo que Dewey llama “condiciones objetivas”. Por eso Dewey define las experiencias educativas de la siguiente manera: “comprenden lo que hace el educador y el modo en que lo hace, y no sólo las palabras habladas sino también el tono de voz en que se pronuncia. Comprenden el equipo, los libros, los aparatos, los juguetes y juegos empleados, los materiales y, lo que es más importante, la total estructuración social de las situaciones en que se halla la persona”<sup>6</sup>. En definitiva hay una cuestión individual de interpretación pero hay cuestiones estructurales, cuestiones objetivas, el medio ambiente, que definen esas experiencias.

Entonces, en definitiva, lo que tuvimos en cuenta para armar este proyecto fueron cuestiones vinculadas al concepto de “experiencia”. En primer lugar, el principio de continuidad: una experiencia influye mucho en las siguientes, en la manera en que voy a abordar las siguientes. En segundo lugar, el principio de interacción: la experiencia parte de una interpretación individual pero hay cuestiones estructurales, objetivas, de ambiente que contribuyen a esa experiencia. Y los dos últimos puntos que quiero destacar son que estas interpretaciones combinan elementos individuales con colectivos y que combinan lo racional con lo inconsciente o lo no racional.

Ahora quiero comentarles cómo obtuvimos los datos, sólo un rápido paneo porque no alcanza el tiempo para destacar esta cuestión. En cada ciudad trabajamos con tres

---

<sup>6</sup> Cf. Dewey, John (1997), *Experience and education*, New York: Touchstone, p. 49

escuelas de gestión pública con una alta proporción de estudiantes inmigrantes o hijos de inmigrantes y que atienden a poblaciones de nivel socioeconómico bajo. Dentro de cada escuela entrevistamos al director, a dos docentes y a seis alumnos extranjeros o hijos de extranjeros, tres varones y tres mujeres. Buscábamos también chicos que hubieran tenido al menos tres años de residencia en la Argentina o en España pero que no hubieran venido de muy pequeños; o sea que idealmente hubieran hecho la escuela primaria en su país de origen y que estuvieran en los últimos años de la secundaria. Entrevistamos a dieciocho docentes y directivos entre los dos países y treinta y un alumnos.

Me gustaría ahora presentarles los resultados que obtuvimos respecto de la situación de los inmigrantes, de dónde vienen, cómo, cuándo y cuántos y respecto de todas las cuestiones que tienen que ver con la legislación y las políticas educativas; y luego quisiera hablarles del análisis de las entrevistas.

Empiezo por lo que encontramos en España, la situación general de los inmigrantes en España. Les doy algunos datos: España tiene 46.000.000 de habitantes, de los cuales el 11% son extranjeros; o sea hay un porcentaje bastante alto de extranjeros en España. En los últimos diez años la cantidad de inmigrantes se multiplicó por nueve. Lo que esto demuestra es que es realmente un fenómeno explosivo en España, y además es un fenómeno nuevo. Hasta los años setenta, España era un país de emigración, la tasa de migración daba negativa. En el 2009 había más de un millón de inmigrantes desempleados. La gran crisis económica en España impactó muchísimo más en los inmigrantes. De hecho comenzó un programa que consistía en que se les pagaba a los inmigrantes un sueldo durante seis meses para que se volvieran a su país. Los inmigrantes están sobrerrepresentados entre los pobres y los desempleados.

El 9,7% de los estudiantes españoles en educación básica son extranjeros y esta cifra sube al 13,8% en Madrid. Además, hay un fuerte proceso de segregación: el 80% de los alumnos va a escuelas públicas, muy poquitos van a escuelas privadas y a escuelas privadas subsidiadas por el estado, que tienden a ser de la iglesia católica. El 30% de los estudiantes inmigrantes no termina la educación obligatoria y uno en cincuenta sigue la educación post obligatoria. La trayectoria de los chicos inmigrantes tiende a ser mucho peor que la de los chicos no inmigrantes. Notablemente en la LOCSE –Ley Orgánica de Calidad del Sistema Educativo– casi no se menciona a los inmigrantes, ni la educación multicultural, ni la diversidad, lo cual es muy llamativo. Aclaro que en España la educación es responsabilidad de cada una de las 17

comunidades autónomas y en Madrid –un caso interesante– el gobierno hace varios años que tiende a ser de derecha versus el gobierno de izquierda que hay en el país, lo cual ha generado muchos problemas políticos.

En Madrid se creó, respondiendo a la necesidad de los inmigrantes y de otros problemas como los chicos que no tenían una buena performance, el Plan de Educación Compensatoria en 1999. No se los voy a describir en su totalidad pero plantea clases compensatorias para los estudiantes con problemas y riesgo de no terminar, y clases de transición para los inmigrantes que no hablan español.

La estrategia en Madrid es separar a los chicos con problemas y ponerlos en otra clase. Entre esos chicos con problemas están muy sobrerrepresentados los inmigrantes. En gran medida, esto termina reforzando la segregación y los chicos inmigrantes tienden a ir a clases en las que son la gran mayoría. Ya de por sí van a escuelas donde son la mayoría. El 80% de los chicos hijos de inmigrantes van a escuelas públicas, a ciertas escuelas públicas que se estigmatizan, se convierten en las escuelas de los inmigrantes, escuelas a las que los españoles no quieren ir.

La lógica del plan de educación compensatoria se basa en una lógica que busca compensar por un supuesto déficit en los alumnos y las familias. Bernstein<sup>7</sup> sostenía que la educación no puede compensar por la sociedad. También decía que no tiene sentido ofrecer “educación compensatoria” a niños a los que todavía no se les ofreció un ambiente educativo adecuado. El concepto de “educación compensatoria” implica que algo falta en la familia y, por lo tanto, en el niño. Como resultado, el niño no se podría apropiarse de los beneficios que le ofrece la escuela. De esta lógica se deduce que la escuela debe “compensar” por algo que falta en la familia y los niños se convierten en pequeños sistemas de déficit. Las políticas educativas de Madrid se construyen sobre la base de estas visiones patológicas de los estudiantes y las familias de sectores carenciados.

En definitiva este plan de educación compensatoria o las políticas educativas en general en Madrid no proponen ningún cambio en las instituciones ni en el sistema; no proponen un cambio holístico. No se plantean lo siguiente: “si tenemos un 13% de chicos inmigrantes necesitamos cambiar algo en el sistema educativo”. No. Los cambios son cambios específicos orientados a los chicos inmigrantes y se basan en visiones patológicas de los estudiantes y de las familias de sectores desfavorecidos.

---

<sup>7</sup> Bernstein, B. (1971). *Class, codes, and control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Vol. 1.

La política educativa en Madrid, además, refuerza la segregación, lo cual genera problemas académicos: el famoso “*peer effect*”. Si yo voy a una clase donde la mayoría de los chicos tiene un rendimiento bajo, es muy difícil que tenga una performance alta. Y de hecho hay, aunque no en España o en la Argentina, muchas investigaciones que muestran que los inmigrantes que se mezclan con chicos autóctonos tienden a tener mejor performance académica, porque las expectativas propias y la de los docentes aumentan. Y además, por supuesto, la segregación tiene los problemas obvios de socialización, no necesito explicar mucho eso. Si los chicos tienden a socializar solamente con chicos inmigrantes, en sus trabajos, en la sociedad en general, les va a costar mucho más incorporarse y trabajar o socializar con la población autóctona.

En definitiva en Madrid la visión de la política educativa se basa en una visión asimilacionista. Sostienen la idea de que existe tal cosa como la cultura española y que lo que los inmigrantes tienen que hacer es adaptarse a esa cultura, lo cual por supuesto se basa en una visión cosificada de la cultura. Como si la cultura española fuera una cosa que está ahí, que uno la puede entender, aprehender, que es estática y cerrada. Y resulta que los inmigrantes no forman parte de la cultura española sino que se tienen que adaptar a ella.

En las entrevistas vimos que efectivamente los propios alumnos reconocen que el problema de la segregación afecta el rendimiento académico y su propia socialización. También las familias españolas evitan esas escuelas y los propios alumnos lo perciben. Les leo algo que decía un estudiante ecuatoriano: “la gente dice que mi escuela es una escuela de inmigrantes, de latinos, de malos alumnos. En mi clase la mayoría de los estudiantes son extranjeros, de América Latina, otros de Rumania y Senegal. Escuché decir a alguna gente que no quiere mandar a sus hijos a esta escuela por eso”. Incluso encontramos en el discurso de los adultos muchos prejuicios hacia los inmigrantes y docentes y directivos de estas escuelas, nos decían o reconocían que ellos no mandarían a sus hijos o nietos a escuelas donde hay muchos inmigrantes.

En el discurso de los adultos –no en todos por supuesto– percibimos mucho prejuicio hacia los inmigrantes, estereotipos, bajas expectativas; es algo muy notable. Estaba presente la idea de que no les iba a ir bien y que no les podía ir bien y los propios estudiantes nos comentaban que algunos docentes los maltrataban. Mencionaban cosas como que odiaban los acentos sudamericanos, que les decían que “algunos sudacas parecen monos” –esto no lo vimos ni escuchamos, nos lo dijeron–. También en algunos

casos mencionaron discriminación por parte de sus compañeros españoles, aunque no eran muchos los casos.

Algunas conclusiones de Madrid para poder pasar a la Argentina. La inmigración es un fenómeno relativamente nuevo, de los últimos 30 a 40 años. El abordaje se basa en la asimilación y en educación compensatoria. Está presente la idea de que son los migrantes los que tienen que adaptarse a esa cultura. Y la manera de hacerlo es ofreciéndoles educación compensatoria, lo cual refuerza la segregación que ya de por sí es muy importante. Los chicos tienden a ir a determinadas escuelas en las que constituyen la mayoría de los alumnos y esto afecta en gran medida su rendimiento académico. Aunque no tenemos datos de que afecte su rendimiento académico específicamente en Madrid, la lógica parecería indicar que sí. Si trasladamos lo que ocurre en otros lugares que sí fueron investigados, uno podría suponer que es así y parecería que también afecta su proceso de socialización. Y los propios chicos dicen que esto es así.

El otro tema muy notable en Madrid es que algunos docentes, repito, no todos, niegan apoyo sistemáticamente a los alumnos inmigrantes y tienen posturas discriminatorias hacia ellos. En definitiva hay un fuerte contraste entre lo que uno podría llamar –y después les voy a decir bien a qué me refiero con esto– “un abordaje intercultural o multicultural” y la manera en que se piensa la educación de los inmigrantes en Madrid.

Vamos a la Argentina y Buenos Aires. Esto más o menos lo saben pero lo digo rápido. La situación general de los inmigrantes es la siguiente: ustedes saben que la inmigración acá no es un fenómeno nuevo, todo lo contrario. Fue un proceso fundamental en la construcción de la nación. Algunos autores dicen que la Argentina no es un país *con* inmigrantes sino que es un país *de* inmigrantes, constituido fundamentalmente por inmigrantes. Algunos datos: en 1895 –y a esto me refería cuando hablaba de la movilidad y de cómo las migraciones cambian los lugares–, dos tercios de los habitantes de Buenos Aires eran extranjeros. En 1914, el 30% de la población de la Argentina estaba compuesto por inmigrantes, el 28% de origen europeo (del total de la población). Por supuesto que todos sabemos lo que ocurrió, la educación y la inmigración fueron dos estrategias fundamentales para civilizar y modernizar el país, y en términos de la educación existe una idea fuerte de la homogenización, de que todas las escuelas se comporten como si fueran una y de que todos los chicos pasen por experiencias escolares similares. En esta concepción influye o influyó en su momento el

*ethos* republicano francés, la idea de igualdad de oportunidades; la idea de dar lo mismo a todos como la mejor manera de lidiar con las desigualdades.

Bueno, podría decir mucho más, porque creo que la historia es fundamental en el caso de la Argentina para entender lo que está pasando hoy, pero como más o menos la conocen, me la salteo. Y voy a la década de 1990 cuando empiezan a ocurrir cambios importantes en el perfil de la inmigración, cuando la inmigración pasa a provenir fundamentalmente de los países limítrofes. Fue un proceso gradual que se va dando, y que se termina de consolidar en los '90. La inmigración de países limítrofes y del Perú es bastante estable en términos porcentuales desde 1869 hasta el 2001. En 1869, el 2% de la población total venía de los países limítrofes y del Perú. En el 2001, era del 2.9%. No es un cambio muy grande en términos de porcentaje de población total. El cambio grande está en que hoy la gran mayoría de los inmigrantes (alrededor del 68%) vienen de los países limítrofes y del Perú; lo que bajó mucho es la otra inmigración, la inmigración europea.

El otro gran cambio es que la migración limítrofe tendía a quedarse cerca de las fronteras, muchas veces eran migraciones temporales, venían por trabajo y después se volvían. Lo que empezó a ocurrir –y esto sí es un cambio importante–, más o menos a partir de los '90, fue el movimiento de estas poblaciones hacia las grandes ciudades. Entonces sí representa en lo que a nosotros nos interesa, específicamente en Buenos Aires, un cambio grande porque estas poblaciones de los países limítrofes no tendían a llegar tanto a la ciudad de Buenos Aires y a partir de los '90 – aunque no es sólo en los '90, sino que es un proceso que se consolida fuertemente en los '90 – aparecen estas poblaciones en las grandes ciudades. Y esto se da junto con un proceso de segregación espacial, se empiezan a generar barrios en los cuales los inmigrantes de un determinado país constituyen la mayoría: por ejemplo, el barrio charrúa que es un barrio boliviano. Determinados grupos nacionales se empiezan a asentar en determinados lugares porque las migraciones se dan por redes sociales: los que llegan vienen por amigos o por parientes que ya están asentados aquí. Empiezan a aparecer el barrio chino, el barrio boliviano, el barrio peruano, el barrio paraguayo. Esto le da mayor visibilidad a estas poblaciones, porque una cosa es cuando están distribuidos por toda la ciudad y otra cosa es cuando están concentrados en determinado lugar. Empiezan a aparecer los restaurantes que atienden a estas poblaciones; la radio peruana, la radio boliviana. Empiezan a realizarse celebraciones de determinados ritos nacionales o culturales y esto permite una mayor visibilización de estas poblaciones, lo que hace que por supuesto

crezca, al menos en la visión de los medios de comunicación y de la opinión pública, la pluralidad étnica en una ciudad como Buenos Aires que se veía a sí misma como homogénea, y esto tiene que ver con las narrativas históricas arraigadas.

En las narrativas históricas que promueven la identidad argentina, que por supuesto excluyen completamente a los pueblos indígenas, aparece la idea de que los argentinos descendemos de los barcos –la habrán escuchado–, la idea de que no hay pueblos indígenas. Tenemos 600.000 personas que se declaran indígenas, proporcionalmente más que Brasil. Sin embargo están completamente invisibilizados en las narrativas históricas. Buenos Aires especialmente, aunque toda la Argentina también, se construye como un enclave europeo en Sudamérica, la “París” de Sudamérica. Está instalada la idea de que Buenos Aires es europea, blanca. Es un mito aunque muy presente. Entonces cuando empiezan a aparecer estos grupos, más visibilizados porque están segregados en determinados lugares, se generan reacciones en la opinión pública. Sumado al crecimiento de la pobreza y de las inequidades (de los años 1970 para acá la pobreza y las inequidades han aumentado en la Argentina notablemente), empieza a aparecer la sensación de que la Argentina perdió sus características distintivas respecto de los otros países de América Latina. La clase media tan fuerte que de alguna manera se ve debilitada por los procesos de empobrecimiento que se dan a partir de los ‘70, la baja pobreza que aumenta notablemente. Junto con esta especie de *flavour* europeo, con esta idea de que Buenos Aires era europea y que no había mucha influencia indígena en Buenos Aires, aparece esta típica frase, muy fuerte en el 2001, “ahora somos realmente latinoamericanos” –seguramente la habrán escuchado–, o “bienvenidos a América Latina”.

Estas cuestiones generan dos posiciones en los medios y en la opinión pública con respecto a los inmigrantes. Por un lado aparecen los discursos xenófobos y racistas, para los que obviamente estos nuevos inmigrantes ya no son coprotagonistas del progreso del país sino que tienen la culpa del desempleo, la criminalidad, y un montón de otros problemas sociales. Por otro lado, surge el discurso de los derechos humanos, del respeto por la diversidad, de la hermandad latinoamericana. Esto se ve claramente en los medios de comunicación y en la opinión pública.

¿Qué pasa con la legislación y las políticas educativas? En el 2004 aparece una nueva ley de inmigración, que anula la ley anterior, que se conoce como “la ley Videla” –y con eso digo todo–, era una ley creada durante la dictadura con el objetivo de seleccionar a los migrantes. Porque había ciertos migrantes que se querían y ciertos

migrantes que no –no tengo que explicarles a cuáles se quería y a cuáles no. En el 2004 hay una nueva ley de inmigración con un abordaje distinto, en la que se propone una sociedad multicultural e inclusiva, en la cual se plantea al menos discursivamente que los inmigrantes constituyen un aporte a la cultura de nuestro país. Esta ley da a los inmigrantes acceso a los servicios sociales, hospitales, educación, etc. Les da derecho a matricularse en las escuelas en las mismas condiciones que los argentinos, independientemente de su estatus legal. Un chico puede ir a una escuela aunque sea ilegal y la escuela tiene la obligación de anotarlo. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires no hay políticas educativas específicas para los chicos inmigrantes, salvo el acceso a becas en igualdad de condiciones que los argentinos. No hay otros dispositivos institucionales o pedagógicos para atender a las necesidades específicas de los inmigrantes, ni a nivel macro ni a nivel micro, al menos en las escuelas a las que nosotros fuimos. Lo único que hay es garantía en el acceso.

¿Qué lo explica? Yo tengo algunas hipótesis que luego podemos discutir. La primera es la poca visibilidad que tiene el problema de los inmigrantes en Buenos Aires. La mayoría, el 80% de los chicos inmigrantes que estudian en la ciudad de Buenos Aires van a escuelas públicas, y además esos chicos están concentrados en ciertas escuelas en donde llegan a representar la mayoría (o al menos un alto porcentaje) de los alumnos. Quizás el porcentaje de chicos extranjeros suma un 30% pero después está el otro porcentaje que son los hijos de bolivianos, peruanos o paraguayos que son considerados culturalmente como inmigrantes. Este es un tema que tiene mucha visibilidad en unas pocas instituciones y poca visibilidad en términos del sistema.

Otra explicación posible a la falta de políticas educativas que aborden el tema de los alumnos inmigrantes, es la continuidad de los principios básicos del *ethos* republicano francés que tanta influencia tuvo históricamente en nuestro sistema educativo: la idea de igualdad de oportunidades; la idea de darle lo mismo a todos como la mejor manera de lidiar con las desigualdades. Permanentemente escuchábamos a los directores y a los docentes de las escuelas que nos decían “no, yo no me adapto y no necesito adaptarme; yo le doy lo mismo a todos”. Esto podría explicar, al menos en parte, que no haya dispositivos institucionales o pedagógicos especiales para abordar los problemas específicos de los chicos inmigrantes. Son chicos que vienen de estudiar con otro currículum, en otro lugar, habría que tratar de darles una mano para que se adapten, pero está muy instalada en los distintos actores del sistema la idea de que hay que tratar a todos de la misma manera.

¿Qué vimos en Buenos Aires respecto de las experiencias escolares? Alta segregación, 80% en escuelas estatales y en ciertas escuelas específicamente. Los argentinos, los porteños, al igual que lo que sucede en España, evitan esas escuelas. Las maestras y los docentes en sus relatos cuentan cómo se fue dando lo que en algunos casos mencionan como “el deterioro” de la escuela, porque van saliendo los argentinos y van entrando los paraguayos o bolivianos.

Una cosa notable es que a los alumnos extranjeros se los hace participar de los rituales nacionalistas como si fueran uno más, tienen que participar de la fiesta del 25 de Mayo, levantar la bandera, cantar el himno; pero no hay ninguna reflexión al respecto. Lo tienen que hacer como cualquiera. Era interesante porque les preguntábamos a los chicos “¿cómo te sentís con eso?” y contestaban “bueno, no sé, en mi país también lo hacen, es natural”. “¿Y sabés el himno argentino?”. “Bueno, más o menos, puedo mover la boca como para que parezca que lo sé”, nos decían. Pero no les molestaba en lo más mínimo, era muy notable. Mi hipótesis era que no les molestaba porque esos actos no tocan a nadie, no afectan a nadie. Pero ése es otro tema.

Los jóvenes mencionaban una gran distinción entre las prácticas discriminatorias que vivían en las calles versus las que veían en la escuela. En ese sentido, a diferencia de España, ningún niño, ningún joven nos mencionó actitudes discriminatorias de los docentes hacia ellos en las escuelas. Mencionaron muy buenas relaciones con sus compañeros y con los docentes, que cuando había problemas eran por otras cuestiones y no necesariamente por la nacionalidad. Nosotros tomamos una muestra muy chiquitita, no quiere decir que esto sea generalizable; mencionaron algunos casos –no es que no mencionaron ninguno–, casos aislados, aunque los chicos no lo veían como un gran problema. De hecho mencionaban redes de soporte informales muy valoradas por los alumnos, docentes que los ayudaban mucho, mucho cariño hacia docentes que se preocupaban por ellos y por su futuro.

El análisis que hacemos nosotros es que en gran medida estas redes de apoyo dependen de la buena voluntad individual de los sujetos; es decir dependen de si les tocó un docente que se preocupó por ellos o no, y no de mecanismos institucionales.

Un segundo problema, más importante, es que estos apoyos se basan en resolver problemas prácticos y específicos: la maestra ayuda al chico que tiene problemas porque no termina de entender literatura. No hay una preocupación por promover la paridad en la participación social de estos chicos.

Otra cuestión interesante que vimos fue la folclorización de lo extranjero en varios aspectos. Uno de esos aspectos era el que mi colega Ana llamó “la pedagogía *cous-cous*”, porque en España tienen muchos marroquíes y el *cous-cous* es la comida marroquí. Y está relacionado con una práctica habitual que consiste en que una vez al año los alumnos inmigrantes preparan sus comidas y las llevan a la escuela como una manera de integrarse.

Hay otro aspecto interesante. Yo les preguntaba a los chicos qué les pasaba cuando en historia les enseñan historia argentina y no les enseñan, por ejemplo, nada de Bolivia. Un chico boliviano, muy inteligente, muy divertido contestó: “y bueno, es parecida; está bueno, a mí me interesa, si yo voy a ir a la universidad igual me sirve. Pero lo peor sabés qué es –me dijo– cuando me preguntan a mí, cuando hablan de Bolivia es peor porque me preguntan a mí, cómo relaciono esto con la historia de Bolivia, y yo no sé la historia de Bolivia”. Se trata de chicos que en gran medida fueron escolarizados acá. Es muy notable que los docentes crean que como son bolivianos saben la historia de Bolivia. Pero el chico desde los 10 años vive en la Argentina, ¿qué historia de Bolivia va a saber?

Termino con las conclusiones. Aunque antes una cosa muy importante, la visión de los adultos en la Argentina. Esta visión combina tres cosas:

- Una visión muy nostálgica de la inmigración europea. Una persona nos decía “mi escuela era conocida como la Belgrano Schule porque acá venía la comunidad judía, y estaban Bernstein y Goldstein y uno fue diputado, y otro fue un médico importante...” Y yo le dije: “inmigrantes también...” y me contestó: “no, no, esto es otra cosa”. Ahí aparece el tema étnico. El tema étnico es un tema que no podemos dejar de tener en cuenta, es fundamental.

- Los estereotipos que funcionan entre los adultos, aunque aparentemente se cuidan mucho de no decirlos frente a los chicos. Hay como un pacto en las escuelas a las que fuimos: entre ellos discriminan al conversar, pero se cuidan mucho de no discriminar a los chicos.

- Y por último hay una mezcla muy notable en el discurso de los adultos entre la nacionalidad, la clase social y la etnicidad. Algunos docentes decían “por lo general los que más problemas tienen son los de piel oscura, pero algunos vienen de Salta no siempre son de Bolivia.”

Entonces en el caso de la Argentina vemos que también el abordaje se basa en la asimilación. Mientras que en Madrid las diferencias se enfatizan a través de la idea de la compensación, en Buenos Aires las diferencias se oscurecen y se ignoran. ¿Se acuerdan cuando hablaba de Fraser y les decía que hay dos maneras de no reconocer las diferencias, una es ignorándolas y otra dándoles demasiado importancia; o sea separando completamente? Parecería que estamos en casos en donde se dan esas dos formas de falta de reconocimiento: ignorando las diferencias en Buenos Aires y dándole demasiada importancia en Madrid.

Lo que nosotros sugerimos es que se necesitan marcos ideológicos y políticos más amplios con visiones holísticas que afecten a toda la comunidad. Cuando nos referimos a educación multicultural no hablamos de algo que se debe hacer con los que son diferentes sino que es algo que se debe trabajar con toda la comunidad; o sea, en este caso, con todos los chicos de esta escuela. Vuelvo a señalar la importancia de evitar las nociones cosificadas de la cultura. Como si existiera tal cosa como la cultura argentina, que es en realidad una cosa dinámica, abierta y que está siempre en construcción.

#### *Preguntas.*

Pregunta: Me preguntaba algo que tal vez excede un poco la investigación, y es hasta qué punto se pueden pensar las diferencias que manejaste entre Buenos Aires y Madrid en relación con los distintos momentos históricos, que relataste en relación con los procesos de inmigración que ambos países y ciudades vienen sufriendo. Pienso que tal vez sería interesante ver si el momento que está pasando Madrid en relación con la inmigración tiene similitudes con lo que pasaba a fines de los años '90 con la inmigración latinoamericana en la Argentina. Tal vez acá se llegó a un nivel de equilibrio que quizás Madrid logre en diez o quince años. Y tengo una segunda pregunta, que es si tienen pensado mirar un poco esas cuestiones más de procesos históricos a largo plazo y qué similitudes se pueden encontrar en ese nivel, más allá del corte actual sincrónico que hicieron.

Respuesta: Creo que te equivocaste al mencionar una cifra, vos hablás de la comparación de lo que pasa en Madrid ahora con lo que pasaba en Buenos Aires en 1890.

Respuesta: No, estaba pensando en 1990. Tal vez ahora en los últimos cinco años España está teniendo la explosión de inmigración que tuvimos nosotros en los '90 con la inmigración latinoamericana, y para nosotros ya pasaron 15 años. Y tal vez el tema

del fuerte rechazo, la segregación que se está viviendo en Madrid quizás dentro de 15 años se nivele un poco más.

Respuesta: La verdad es que no creo. En España en realidad el tema de la explosión de la inmigración no empezó hace cinco años empezó en los '90 o un poco antes, es nuevo pero no tan nuevo. Ya en los '70 se empieza a dar vuelta, se empieza a recibir más gente y el fenómeno explota en los '90, pero yo sí creo –lo estamos explorando ahora– que ahí juega un rol muy importante el tema post colonial: España como país potencia... Otra cosa es que yo no sé si acá hubo tanta explosión, no fue tanto una explosión en términos cuantitativos, sino una cuestión más cualitativa: los inmigrantes se empezaron a ver mucho más. No hubo explosión en la ciudad de Buenos Aires, y no creo que sea una cuestión de estabilidad. Yo creo que en ambos casos el tema post colonial es muy interesante y por eso rescataba lo étnico. Y es lo que estamos explorando ahora, hay mucha bibliografía sobre el tema del post colonialismo y hasta qué punto –por ejemplo como dicen algunos autores como Enrique Dussell, Walter Mignolo, que estudian América Latina– se puede hablar de post colonialismo en América Latina cuando en realidad a los españoles los reemplazó una elite criolla que siguió tratando a los pueblos originarios de la misma manera. No sé hasta qué punto hubo post colonialismo y en este sentido me parece que se impone la fuerza de lo étnico.

Honestamente no creo que sea una cuestión de tiempo y de que se estabilicen las cosas, creo que en todo caso la distancia es mucho más grande, la distancia cultural en cuanto a los individuos es mayor en Madrid que acá y me parece que pasa un poco por ahí la cuestión. Y pasa también por la historia. Mal que mal en la Argentina este *ethos* republicano tiene el problema de que no se toman en cuenta las diferencias específicas, pero tiene la ventaja de que al menos los docentes tienen en cuenta este fuerte rechazo a discriminar y la idea de que la escuela tiene que ser el lugar sagrado en el que no se tiene que discriminar, aunque quizás sean sólo interpretaciones...

Pregunta: Ustedes estudiaron escuelas en las que los inmigrantes son mayoría. ¿Pensaron otra posibilidad? ¿Qué pasaría si estudiaran esto mismo en escuelas en las que los inmigrantes no son la población mayoritaria?

Respuesta: Sí, lo pensamos...

Pregunta: ¿Puede haber alguna variación en lo que ustedes vieron del marco teórico y de todo lo previo?

Respuesta: Totalmente. Creo que ese es un tema fundamental porque, obviamente, la lógica indicaría que puede ser diferente cuando el grupo inmigrante es menor y son pocos versus todos los demás. Así que sí nos resultaba interesante pero lo que nos pasó es que, por una cuestión –y esto es algo interesante también para sus tesis– de tiempos, de recursos, de cuánto le podíamos dedicar, en un momento pensamos en utilizar una escuela con muchos inmigrantes –una clara mayoría–, otra escuela mitad y mitad; otra donde fueran minoría.

Primero era muy difícil porque no había datos. Ni el Ministerio de Educación de la Ciudad ni el Ministerio de allá (no recuerdo cómo se llama) tenían datos tan precisos que nos pudieran decir cómo encontrar esas escuelas. Y además tampoco estábamos seguros de que nos sirviera para la comparación, si había diferencias no sabríamos si era por eso o por las características de las instituciones. Al tomar pocos casos, creo que es mejor tomar casos más homogéneos que pretender hacer una comparación. Si yo digo: “voy a estudiar la enseñanza de la ciencia” y miro una escuela pública y una privada, puede haber muchas diferencias entre esas escuelas, pero cómo le atribuyo esas diferencias al hecho de que sean escuelas públicas o privadas; o del nivel alto y bajo.

Estoy de acuerdo en que sería muy interesante hacerlo, pero terminamos decidiendo utilizar escuelas en las que hubiera muchos inmigrantes. Si hubiéramos buscado una que tuviera pocos, tal vez hubiésemos obtenido otro resultado. Otra cosa fascinante para tratar era el tema del nivel socioeconómico. También hay muchos migrantes con mucha plata. Yo creo que es un tema a considerar en una futura investigación.

Pregunta: Me preguntaba por qué no aparece en su investigación el tema de los inmigrantes orientales, chinos, coreanos. ¿Se enfocaron en escuelas que tuvieran migrantes latinoamericanos exclusivamente?

Respuesta: Sí, sí, fue una decisión para limitar el estudio. De hecho en España hay mucha inmigración africana, por ejemplo; y de otros países europeos. Pero justamente por eso decidimos limitarlo para que sea más comparable y no abarcar tanto. Lo limitamos a estudiantes de América Latina.

Pregunta: Yo te quería preguntar, y corroborar que lo que registré esté correcto, acerca de la actitud discriminatoria de los docentes en Madrid que mencionaste, ¿algunos docentes en Madrid tenían actitudes discriminatorias y hasta llegaban a no ofrecer apoyo a los alumnos? Y según lo que registré, dijiste que en Buenos Aires los

adultos discriminan a ciertos estereotipos pero no se lo dicen a los alumnos. ¿En qué basaron sus apreciaciones?

Respuesta: Muy interesante la pregunta. Vos me preguntás por Buenos Aires. En Madrid, la apreciación se basa en relatos de los alumnos que decían que los docentes los discriminaban y que no los apoyaban y en lo que percibimos de los propios docentes. En el caso de la Argentina, por un lado los alumnos no nos hablaron de ninguna situación de discriminación por parte de los docentes, eso nos indicaría que al menos en esas escuelas los docentes no están discriminando. Y por otro lado cuando entrevistamos a los directores y a los docentes enfatizaban mucho el hecho de que se cuidaban de no discriminar a los alumnos, de no hacer comentarios xenófobos o estereotipados; pero que tal vez algunos se daban en la sala de maestros. Los propios directores decían: “no, en general los docentes nos cuidamos mucho”. Hay un lado positivo en eso, porque al menos se cuidaban mucho de no maltratar a los chicos porque entendían que podía ser muy malo para ellos. Pero en algún momento decían que sí – aunque siempre era otro–, que algún otro docente puede ser que tenga actitudes discriminatorias pero que se cuida mucho de no manifestarla frente a los chicos. Y además hay un tercer elemento, cuando nosotros conversábamos con los directivos y los docentes, se iban soltando, y aparecían en ellos visiones estereotipadas, racistas, xenófobas, del tipo “los negritos son los que andan mal”, o comentarios como “Ahora nos han invadido los latinoamericanos”. Algunos directivos se quejaban de que había una discriminación al revés, de que por qué si venía un argentino ellos le tenían que pedir documentos y si venía un extranjero lo tenían que aceptar. O sea, había discriminación pero aparentemente según los propios alumnos y docentes se cuidaban de no hacerlo frente a los chicos.

Había una visión muy nostálgica de los viejos alumnos y el hecho de que la escuela estuviera en palabras de ellos “invadida” por ya sea paraguayos, peruanos o bolivianos. Se quejaban de problemas con sus alumnos actuales. Y también escuchábamos cosas como: “¿por qué nosotros? ¿No se dan cuenta de que vienen a usarnos la escuela y el hospital?” ¡Aunque no todos! Otros, al revés, tenían visiones muy inclusivas.

Pregunta: Comentabas que hay una distribución espacial de las comunidades de diferentes países limítrofes y que eso repercute también en las escuelas, hay escuelas de chicos bolivianos, de chicos paraguayos. ¿Ustedes analizaron diferentes escuelas

vinculadas con el origen o tomaron cuatro escuelas sin importar si el origen era boliviano, paraguayo?

Respuesta: No me acuerdo ahora el detalle, lo que te puedo decir es que en alguna de las tres escuelas que vimos había mayoría de bolivianos, en otra, de paraguayos. Pero no le dimos mayor importancia porque no teníamos suficientes datos para distinguir; tampoco percibimos que los adultos hagan mucha distinción. Por ahí una distinción interesante se da con los chicos bolivianos, tendía a haber una visión acerca de que los padres tenían una gran preocupación y apoyo por la educación. Eso era notable, lo que los docentes rescataban de estos nuevos alumnos era la manera en que la familia conservaba una visión tradicional de la autoridad y respetaba a la escuela y a ellos mismos. Cuando los docentes llamaban a los padres, éstos venían; y eso era algo que destacaban especialmente de las familias bolivianas. Según los docentes a medida que las familias pasaban más tiempo en Argentina, los propios chicos que eran muy respetuosos se iban *porteñizando*, se iban volviendo más maleducados.

Con respecto a lo que decías de las escuelas, la segregación espacial está vinculada con la segregación escolar, pero no es ésta la única explicación. En el Bajo Flores, uno de los lugares a los que fuimos, había en la misma cuadra o a una cuadra y media de distancia, una escuela donde casi no había extranjeros y una escuela en la que el 70% de los chicos eran extranjeros. Sucede que una determinada escuela empieza a ser elegida por una determinada comunidad para ser usada como su escuela, y por otro lado es considerada estigmatizada por los demás. Se da un doble fenómeno: ciertas escuelas empiezan a tener ese carácter de escuelas bolivianas, escuelas paraguayas, escuelas mezcla, escuelas de extranjeros y por otro lado los argentinos empiezan a escaparle a esa escuela.

Pregunta: ¿Eso sucede externamente? ¿Se da a partir de la elección de los que van a la escuela? ¿O la escuela define un discurso?

Respuesta: Me imagino que debe haber una combinación de elementos. Pienso en el trabajo de Cecilia Veleda<sup>8</sup> sobre segregación escolar en términos de nivel socioeconómico, donde se dan dinámicas, se complementan dinámicas de la familia, dinámicas de la escuela. Hay que ver si ciertas escuelas no tuvieron estrategias de rechazo frente a estas familias que hicieron que otras también se fueran yendo a donde las aceptaban. Y eso hizo que esa escuela se convirtiera en la escuela de... Es lo mismo

---

<sup>8</sup>Veleda, Cecilia (2009), "Regulación estatal y segregación educativa en la provincia de Buenos Aires", en *Revista de Política Educativa*, Año 1, núm. 1.

que alguien diga, por ejemplo, que los peruanos eligen ir a la villa 11-14 –no estoy seguro pero creo que allí hay una gran comunidad de peruanos–. Si pudieran ir a la Recoleta seguro que irían. Hay un montón de dinámicas del valor de la propiedad que hacen que terminen en villas. Y hay otras dinámicas que hacen que vayan a una específicamente porque ahí están sus hermanos, sus parientes o amigos. No soy un experto en segregación espacial, algo hemos leído para esto y además es algo en lo que estamos trabajando para entender más también porque sobre eso hay bastante escrito.

Pregunta: Mencionaste el rendimiento académico y lo relacionaste con la conformación de los grupos. Y yo pienso, me pregunto, si no hay que tener en cuenta también el modelo pedagógico. Porque mientras yo tenga un modelo pedagógico homogeneizante, a lo mejor es mejor que a los “negritos” los ponga todos juntos, porque si los mezclo, ¿qué resultados voy a tener si no cambio el modelo pedagógico?

Respuesta: Sí, estoy totalmente de acuerdo. No lo mencioné porque hay otras muchas cosas que no mencioné, pero sí. Otro de los puntos que marcamos es que deberíamos, además de cambiar la visión más holística, eliminar las visiones cosificadas de la cultura, cambiar la relación docente-alumno. Para tener una relación diferente, incluidos los métodos pedagógicos.

Pregunta: Si bien tu interés principal era tratar de inmiscuirte en el tema de lo microsocioal, la pregunta es si habían contemplado en la generación de datos secundarios, hacer entrevistas a expertos en políticas educativas o a miembros de los gobiernos para ver hasta qué punto los procesos de integración regional habían tenido algún tipo de impacto en esta cuestión de las migraciones. ¿Por qué enfocarse sólo en el nivel docente/alumnos/directivos y no también pasar a la esfera de las políticas?

Respuesta: No, pero miramos lo macro. Lo que hicimos fue mirar la legislación y las políticas educativas y tuvimos, en mi caso, algunas charlas informales con gente del ministerio para preguntar si había algo que se nos estaba escapando. Le pregunté a alguna gente que conozco del ministerio si había alguna norma vinculada con inmigrantes. Obviamente no hice una revisión de todas las normas que se hicieron en la legislatura porteña en los últimos veinte años. Tomé en cuenta lo que me comentaban en las escuelas de tal o tal norma. Lo que pasa es que no nos interesaba tanto la opinión del experto en educación o del ministro para el caso sino de las políticas reales. Alguna gente de la parte de investigación del ministerio de la ciudad me facilitó muchos datos, fueron muy amables a diferencia de lo que te pasó a vos, nosotros entramos bien en las escuelas, no tuvimos ningún problema, y de hecho les interesaba mucho el trabajo.

Notablemente la semana pasada recibí una llamada para ver si habíamos terminado el trabajo ya que estaban interesados en conocer los resultados. Respondí que en realidad no lo terminé del todo pero quedamos en que lo vamos a presentar allá. Les parece un tema relevante pero no hicieron nada al respecto y eso es lo que nos interesaba. Seguramente habrá un supervisor que es un héroe e hizo algo y seguramente habrá un supervisor discriminador que hace cosas malas pero no hay políticas institucionales orientadas al tema y eso es lo que nos interesaba mirar.

Pregunta: Aunque decís que no se focalizaron en eso, en la exposición mostrás ciertas diferencias en lo que recupera la normativa en Madrid y lo que se hace en Buenos Aires, porque la normativa en Madrid parece reflejar más lo que pasa en la práctica y en Buenos Aires hay un especie de quiebre entre lo que dice la norma y lo que pasa en las escuelas. Vos mencionaste una ley que reemplazó a la ley Videla, y te quería preguntar qué elementos recupera esa nueva ley en relación con las prácticas que efectivamente suceden en las escuelas.

Respuesta: Voy por partes. Me parece que se interpretó mal. Yo dije que sí nos interesaban las políticas educativas, lo que no nos interesaba en este estudio en particular, son las visiones de los expertos o de los políticos. Nos centramos en las políticas reales, las existentes. Segundo, no sé si comparto tu interpretación de que en Madrid reflejan y acá no, y acá hay un quiebre...

En Madrid, lo que ocurre en las escuelas refleja claramente la legislación pero acá también: el hecho de que no haya ninguna política además de las referidas al acceso es lo que sucedía en las escuelas también. Se ignoran las diferencias. Hay un acto, por ejemplo, y hay un 70% de chicos bolivianos pero hago el acto del 25 de Mayo como si...ni me fijo en eso. ¿Se entiende? Se ignora el tema. Creo que ocurre tanto a nivel de la legislación como a nivel de las políticas institucionales. Donde hay un quiebre, tal vez, en cierta medida, es en los comportamientos individuales. Hay individuos que tal vez se preocupan por estos chicos. En general son preocupaciones genuinas que es buenísimo que las haya, pero más en un nivel individual y no sistémico.

La ley 2004, por la que me preguntabas, es una ley de inmigración general no es una ley sobre educación. De educación lo único que dice es que deberían tener acceso independientemente de su estatus legal, no dice más que eso.

Pregunta: Quería saber si observaron discursos paraestatales, que tienen que ver con los discursos de los organismos internacionales en relación al tema, sabiendo además que las políticas también se definen en función de discursos más periféricos, no

meramente discursos del ministerio de educación. ¿Hay discursos sobre el tema? Si sí, ¿los influenciaron en su investigación?

Respuesta: Hay mucho escrito por Grimson<sup>9</sup>, Novick<sup>10</sup>, y todo un grupo en el Gino Germani que estudian migraciones y han hecho análisis de eso. Y específicamente en lo educativo, no todo está en la ley para inmigrantes. Lo que diría en términos de los discursos de las agencias internacionales, y lo que se ve ya en la Ley Federal de los años noventa, en la Ley de Educación Nacional y en otros documentos es la idea del respeto por la diversidad, que aparece como un eslogan. Por lo que nosotros vimos en las escuelas no tiene mucha repercusión en la práctica, o al menos no hay mucha idea de qué significa eso en la práctica.

Está buena la pregunta porque fue una pregunta específica que les hicimos a los directores y a los docentes: ¿cómo interpretan en esta escuela la idea del respeto por la diversidad? En pocas palabras, no fueron muy interesantes las respuestas; eran respuestas para zafar pero no lo tomaban en cuenta como algo importante.

Pregunta: Yo te quería hacer una consulta con respecto a si tuvieron posibilidad de indagar acerca del rechazo de los docentes, sobre todo en España, para el acompañamiento y la buena predisposición para enseñar a los chicos que eran inmigrantes en la Argentina. ¿Qué pensaban esos directivos o docentes? ¿Por qué si estaban disconformes con enseñarles a esos alumnos seguían estando en esa escuela y no optaban por irse a otra? ¿Pudieron indagar eso?

Respuesta: Es una buena pregunta pero no sé la respuesta. En el caso de la Argentina lo tengo más claro porque hice yo las entrevistas, pero era más ambiguo. No nos decían directamente: “no queremos a estos pibes”, pero demostraban una nostalgia por alumnos anteriores. Está muy vinculado a lo que vos decías. Un tesista de la maestría que está trabajando conmigo está haciendo su tesis sobre una escuela en la que pasa algo similar. Era la escuela de los chicos de clase alta que habían sido expulsados de muchas escuelas privadas y que terminaron en esa escuela. Y ahora cambió completamente su perfil social, con chicos de villas, y los docentes tienen una visión

---

<sup>9</sup>Cf. Grimson, A. (1999), *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*, Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires y Grimson, A. (2006), “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina”, en Grimson, A. y Jelin, E. (Eds.) *Migraciones regionales hacia la Argentina: Diferencias, desigualdades y derechos*, Buenos Aires: Prometeo.

<sup>10</sup>Cf. Novick, S. (2005), “La reciente política migratoria argentina en el contexto del MERCOSUR”, en *El proceso de integración Mercosur: de las políticas migratorias y de seguridad a las trayectorias de los inmigrantes*, Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

muy nostálgica. ¿Por qué no se van? No lo sé. Imagino que por dejadez o porque no tendrán otras posibilidades. En la Argentina variaba: por ejemplo, una escuela que estaba en el bajo Flores no tenía esa visión nostálgica, siempre habían trabajado con sectores de muy bajos recursos. El cambio grande era que antes había más migrantes internos y ahora hay más migrantes internacionales, pero no cambiaba mucho; y no compartían tanto esa visión. Por favor, no tomen nada de lo que se dijo acá como algo generalizable a todos los docentes, a todos los directores.

Pregunta: Cuando se encontraron con el rechazo de algunos docentes de España, ¿encontraron las causas con las que justificaron ese rechazo? ¿Se debía a políticas económicas, sociales? Y por otro lado, ¿tomaron en cuenta los cambios que podría haber en los resultados de la investigación si hubieran tomado como objeto de la investigación escuelas de niveles socio económicos altos? ¿Qué diferencias hubiera habido?

Respuesta: Hay motivos, aunque no están necesariamente dichos... Claramente aparecía lo étnico. Cuando una persona nos hablaba, por ejemplo, de la inmigración judía y le decíamos “estos también son inmigrantes”. Respondía: “No pero esto es otra cosa”. ¿En qué sentido es otra cosa? ¿Porque tienen la piel más oscura?

Pregunta: Yo hablaba más allá de lo étnico. Si existían otros motivos...

Respuesta: En España no sé, pero en la Argentina aparecían cosas como la idea presente en los medios de comunicación, de que vienen a usar los servicios públicos, la criminalidad, los estereotipos de que los bolivianos son lentos. Nada que no te imagines, no buscamos eso con mucha profundidad tampoco... surgía solo pero no apareció nada muy raro, aparecía lo que uno se imagina. Y con respecto a lo último, creo que hubiera sido muy interesante compararlo y verlo, pero no sé qué hubiera salido. Me imagino que también debe haber serios problemas con esos chicos a veces. Porque obviamente están las familias globales de los ejecutivos de las grandes empresas que se la pasan viajando por el mundo, y los chicos ya están más acostumbrados, se pasan cuatro años en una escuela, cuatro en otra. Me imagino que debe haber diferencias y debe haber cosas comunes...

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

“DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N° 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N° 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N° 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N° 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.

- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.

- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.
- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”:** investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.
- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.
- N° 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.
- N° 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.
- N° 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.