

Migrantes, escuela e identidad nacional: representaciones sobre el rol del migrante en el proyecto escolar de reproducción del “ser nacional.”

Buratovich, Paula Luciana.

Cita:

Buratovich, Paula Luciana (2013). *Migrantes, escuela e identidad nacional: representaciones sobre el rol del migrante en el proyecto escolar de reproducción del “ser nacional.” VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-076/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/esgz/Y3t>

Instituto de Investigaciones Gino Germani

VII Jornadas de Jóvenes Investigadores

6, 7 y 8 de noviembre de 2013

Paula Luciana Buratovich

IIGG – FSC - UBA

paulaburatovich@hotmail.com

Eje problemático 1: “Identidades y Alteridades”

Título de la ponencia:

Migrantes, escuela e identidad nacional: representaciones sobre el rol del migrante externo en el proyecto escolar de reproducción del “ser nacional”

Introducción

La siguiente ponencia surge del trabajo final realizado en el marco del seminario “Discriminación y prejuicio al migrante externo. Imágenes y discursos” de la carrera de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales (UBA). El tema que la origina refiere a la relación entre la escuela como espacio de construcción de ciudadanía y de socialización entre pares (nativos) y la figura del migrante como obstáculo a dicho proyecto. Bajo la hipótesis de que la presencia de migrantes externos al interior de la institución escolar es percibida por los docentes como amenaza y obstáculo en su proyecto de construcción de ciudadanía y de reproducción de un “ser nacional”, el objetivo principal apunta a analizar sus discursos con el fin de reconocer si efectivamente circula en la escuela una definición de este “ser nacional” (portador de una identidad determinada y atributos específicos) y observar qué efecto se atribuye a la presencia de migrantes en la preservación y reproducción de dicha identidad nacional.

Para alcanzar tal objetivo, el análisis se centra en una serie de objetivos específicos: indagar el rol que los docentes le atribuyen a la escuela y a su propia labor en relación a la construcción de ciudadanía y de identidad nacional; rastrear qué noción de identidad circula en el imaginario docente, y describir cómo caracterizan la identidad nacional, como así también dar cuenta de los sentimientos que la presencia de migrantes despierta. Asimismo, se procura rastrear si las representaciones sociales que portan sobre el migrante externo son de

índole negativa, nociva, desintegradora de la identidad nacional o si, por el contrario, se pueden observar elementos positivos y asimilables.

Debido al tipo de objetivo propuesto, la estrategia metodológica empleada es de tipo cualitativo, centrada en el análisis del discurso de los docentes. El material empírico disponible proviene de 14 grupos focales realizados a docentes de nivel primario de escuelas públicas y privadas de Capital Federal y Gran Buenos Aires y docentes de nivel secundario del área de ciencias sociales, de escuelas públicas y privadas de Capital Federal y Gran Buenos Aires. Los mismos fueron realizados en el marco del Proyecto UBACyT S091-Programación científica 2004-2007, “La discriminación hacia el extranjero como táctica de disciplinamiento social”, dirigido por Néstor Cohen. Dicho Proyecto señala que la elección de los docentes para formar parte de los grupos de discusión estuvo basada en la decisión de “reproducir la perspectiva de la institución escolar como tal respecto de los extranjeros residentes en nuestro país y qué lugar se asignan los docentes como agentes socializadores respecto de la temática discriminatoria”. Sin embargo, vale aclarar que ninguna de las conclusiones que se expongan a continuación son extrapolables a la institución escolar argentina en su totalidad. La elección del registro (los grupos de discusión) responde a la necesidad de indagar de manera colectiva los discursos que circulan en la institución escolar. La discusión en grupo permite acceder a una red de comunicación, y evita basarse en expresiones aisladas.

Perspectivas teóricas

Partimos, en primer lugar, del abandono de la definición tradicional de escuela como espacio neutral, apolítico y desideologizado, cuya función es educar y transmitir un conocimiento objetivo y universalmente válido. Recuperando lo que Bourdieu y Passeron señalan en “La reproducción” (1981: 45), “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”. Con esta afirmación, los autores refieren al hecho de que al no estar inscriptos en la naturaleza de las cosas, los contenidos de toda cultura que se intente inculcar, constituyen una arbitrariedad cultural. Además, el ejercicio de una violencia simbólica corresponde al hecho de que necesariamente, para poder producir su efecto, toda acción pedagógica debe ocultar esta situación (la arbitrariedad de lo que se impone e inculca), porque de lo contrario no se puede sostener la creencia en la legitimidad de lo transmitido. La definición tradicional de educación oculta esta situación, presentándola como un “conjunto de mecanismos

institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado” (Bourdieu y Passeron, 1981: 51). También encubre que la reproducción cultural (la “transmisión” de saber en la escuela) tiene como función la reproducción social, es decir, la reproducción de las relaciones de fuerza existentes. La realidad es que las acciones pedagógicas que se dicen destinadas a transmitir el capital cultural compartido de manera homogénea a toda la sociedad, tienden a distribuirlo conservando la estructura social preexistente. Para lograr su fin, esta acción pedagógica tiene como condición *sine qua non* la existencia de una autoridad pedagógica, que disimulando la relación de fuerza existente, logre que el saber inculcado se presente como legítimo y digno de ser aprendido. De esto se desprende que una acción pedagógica culturalmente libre es imposible.

Apartarse de la definición tradicional de escuela permite comprender que uno de los objetivos de la institución escolar moderna es construir subjetividades con atributos específicos, funcionando de esta manera como aparato ideológico de Estado. Esta aparente ingenuidad de la escuela le otorga la fortaleza suficiente como para colaborar en la reproducción del *statu quo*. Este concepto de escuela como aparato ideológico de estado ha sido definido por Louis Althusser, quien señala que “La ideología burguesa dominante ha logrado que la escuela sea percibida como la institución a-política y neutral por excelencia. La escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología (puesto que es... laico), en el que maestros respetuosos de la “conciencia” y la “libertad” de los niños que les son confiados (con toda confianza) por sus “padres” (que también son libres, es decir, propietarios de sus hijos), los encaminan hacia la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos mediante su propio ejemplo, los conocimientos, la literatura y sus virtudes “liberadoras” (Althusser, 1970: 4)

La escuela, entonces, gracias a su capacidad de moldear subjetividades, contribuye a que los individuos se constituyan en ciudadanos con determinados atributos; y esta institución del individuo en “homo nationalis” permite que una formación social se reproduzca como nación (Balibar, 1988).¹ El contenido que circule en la escuela responderá a un determinado “deber ser”, a criterios morales funcionales a los polos dominantes de la sociedad. La escuela

¹ La identidad nacional no es la única que adoptan los individuos a lo largo de su existencia, pero, como se verá más adelante, sí tiende a convertirse en la hegemónica, adquiriendo mayor preponderancia que otras posibles identidades (religiosas, económicas, de género, etc.)

tomará a su cargo la tarea de promoverlos y naturalizarlos como criterios de verdad absolutos, y únicos posibles (Cohen, 2009). El modelo intercultural dominante, con su código moral hegemónico y su patrón de ciudadano ideal (con su identidad nacional correspondiente), logrará así reproducirse y penetrar capilarmente al conjunto de la sociedad.

La identidad nacional, pese a ser una representación social², y por ende, una construcción social contingente y plausible de transformación, tiende a naturalizarse y concebirse como la manera correcta de habitar el mundo. Esta implica para el nativo una determinada manera de percibirse a sí mismo y a sus connacionales, y también, por lo tanto, una determinada manera de percibir lo que no es nacional, y de construir la “otredad”. Las características que se adjudiquen a esta otredad dependerán, en parte, del tipo de identidad nacional que se haya forjado (racista, sectaria, discriminadora, o inclusiva, etc.). En el caso de la identidad argentina, el código moral hegemónico ha estado históricamente poblado de imágenes estigmatizadoras del extranjero que alertan sobre el potencial peligro de las relaciones interculturales para la integridad de la identidad nacional.

¿Cómo logra constituirse una identidad nacional? ¿A qué elementos apela? ¿Cómo se da su especificidad? Hay diversos elementos que confluyen y articulan una determinada idea de identidad nacional. Uno de ellos, señala Balibar (1988), es una etnicidad ficticia. La apelación a una supuesta base étnica compartida (que prácticamente en ninguno de los casos es real) busca advertir que los legítimos habitantes de esa nación son quienes comparten determinados rasgos (de origen, culturales, de intereses, de lengua, de características fisonómicas, etc.). Se presenta a la nación como resultado de un proceso en el que diversos elementos tuvieron un destino común, que ya estaba contenido en forma de germen en su origen. De esta manera, se sostiene la “creencia en que las generaciones que se suceden en un territorio se transmiten una sustancia invariable” (Balibar 1988: 136). Esta operación, que oculta el hecho de que el devenir histórico es una sucesión azarosa de accidentes y dispersiones, forma parte de un mecanismo que produce y reproduce un código moral hegemónico funcional a los sectores dominantes del cuerpo social. Pese a que los comienzos de una nación implican orígenes muy diversos, múltiples instituciones, procesos contingentes,

² El término representación social se emplea en el sentido que le da Jodelet (1986), como conocimiento de “sentido común”, social e interindividualmente construido. Modo en que los sujetos sociales aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, y nos relacionamos con sentido con el mundo que nos rodea. Al ser las “mirillas” a través de las cuales se percibe, experimenta y aprehende el mundo, tienden a no ser puestas en duda y a ser elevadas al rango de verdad irrefutable.

etc., esta ilusión de la identidad nacional original, este mito nacionalista de un destino lineal, es efectivo. La identidad nacional tiende a constituirse como la más relevante de las identidades colectivas (por ser la que carga con atributos no artificiales sino naturales, que se poseen “desde siempre”) y los Estados Nacionales pueden representar así el orden que instituyen como eterno, monopolizando la producción de una subjetividad oficial, la ciudadanía, que, teóricamente, gozará del acceso al ejercicio pleno de los derechos (Pottilli y otros, 2009).

Este mito de una etnicidad compartida forja la idea de una comunidad nacional entendida en términos de comunidad natural, como “existencia individual en la trama de un relato colectivo, en el reconocimiento de un nombre común y en las tradiciones vividas como restos de un pasado inmemorial” (Balibar, 1988: 145). De manera análoga, Pottilli y otros (2009) explicitan la operación por medio de la cual el Estado logra que sus habitantes conformen una “unidad falsamente étnica” y porten “una identidad étnica y una sola”. Este “ser nacional” se supone imbuido de una determinada “esencia” que preexiste a la conformación del Estado.

En síntesis, una supuesta homogeneidad de origen en términos de rasgos étnicos y culturales, que en realidad es falsa y se construye a posteriori de la fundación de la nación (Alvarez Dorronsoro, 1993), se señala luego como criterio y motivo de exclusión del *otro*. La eliminación de la diversidad étnica es fundamental para sostener este mito de la comunidad natural. De esta manera, si la comunidad es natural, si los elementos que la integran pertenecen allí desde tiempos remotos, el sistema de gobierno y de dominación vigente resultan como emanados de la misma comunidad. Para preservarse, es necesario, debido a su carácter de construcción y no de naturaleza, que esta identidad nacional se constituya en hegemónica y que sea percibida por los connacionales como un rasgo que emana de su personalidad, que portan desde nacimiento. “Así, las fronteras dejan de ser realidades puramente exteriores, se tornan también “fronteras internas” (Balibar, 2005: 80)

Es importante para situar este debate, entender que el prejuicio racial y la discriminación al migrante no son un sentimiento que brota naturalmente del alma humana sino que dichos fenómenos, además de tener una historia, han estado atravesados por una dimensión socioeconómica y de clase. Díaz Polanco advierte acerca de la necesidad de escapar a la mirada multiculturalista liberal (que toma en cuenta las diferencias culturales,

dejando de lado las socioeconómicas) y entender que las relaciones interculturales implican dimensiones culturales, económicas, sociales y políticas. Históricamente, el prejuicio racial no proviene de un “abstracto, natural e inmemorial sentimiento de antipatía entre grupos, sino de una relación de explotación práctica con un apoyo socioactitudinal que en aquel momento era solo un incipiente prejuicio racial” (Cox, 2002: 166). Con esta afirmación el autor recupera la dimensión histórica del prejuicio racista, ubicando su inicio en el comienzo de las relaciones raciales modernas (1493 – 1494). Un determinado orden económico que se desarrolla en Europa requiere relaciones de explotación. Las relaciones raciales son entonces relaciones proletario- burguesas y en consecuencia, políticas.

La lógica de exclusión del otro en las sociedades modernas ubica al extranjero en el lugar de lo indeterminado. La modernidad, señala Bauman, en su afán por clasificar, reducir la ambivalencia y ordenar la dispersión, se topa con la figura del extranjero que jaquea este propósito poniendo en riesgo la naturalización de la clasificación dominante. El Estado moderno tiene como propósito convertir en nativos a los integrantes del territorio sobre el que se ejerce la soberanía. A su vez, dentro de este territorio se legitiman dos maneras de sociabilidad, se es “amigo” o “enemigo”. Ambos polos no son simétricos, pero al menos al enemigo se le otorga estatus de sujeto. El extranjero, con su ambivalencia, mina esta clasificación, no es amigo ni enemigo. “Su indeterminación es su potencia, ya que no son nada, pueden ser todo. Arruinan el poder establecido. Las oposiciones proporcionan conocimiento y acción, los innombrables los paralizan, los innombrables exponen brutalmente el artificio, la fragilidad, lo postizo de las separaciones más vitales” (Bauman, 1998: 96). Como respuesta, se hace del extranjero “el otro” y se procura que su extranjería no corrompa la identidad nacional que tanto costó construir. Su figura conservará la ambivalencia. Si se lo integra, nunca pasará a ser un “amigo” completamente legítimo. Siempre será un “amigo a prueba” y en permanente verificación. Su esfuerzo no tiene fin. Sus orígenes equivocados harán que sobre él gravite siempre una desconfianza. Al mismo tiempo, su figura representará siempre una potencial amenaza. (Bauman, 1998). A continuación, veremos cómo las lógicas y los mecanismos descriptos en el presente apartado teórico conceptual se ponen en juego en el discurso de los docentes.

Análisis

“Nosotros tenemos que enseñar, nada más”

Docentes, escuela y nación

Hemos definido a la escuela como aparato ideológico de Estado, como institución en la cual se reproducen los criterios oficiales del “deber ser” y se moldean subjetividades. Este código moral hegemónico será introyectado por los alumnos y formará parte de las estructuras mentales que les permitirán aprehender el mundo que los rodea. Por este motivo, resulta de vital importancia comprender qué tipo de representaciones y prejuicios circulan en el imaginario de los docentes concebidos como agentes socializadores, como así también qué papel le otorgan aquellos a la escuela y cómo conciben su rol de maestros.

La definición tradicional de educación señalada por Bourdieu persiste con suma fortaleza en el imaginario de los docentes. Circula entre sus discursos la idea de que la labor que se desarrolla en las aulas no es política ni ideológica, y se encuentra (o debería encontrarse) aislada de las problemáticas de la sociedad. El ingreso de cuestiones “sociales” al aula provoca un desorden, un freno al normal desarrollo de la tarea educativa. La cuestión de la migración, y la consecuente presencia de diversidad en el aula, es uno de estos problemas:

“También tenemos que ser conscientes nosotros que nosotros fuimos educados para formar, para educar y que tenemos las armas de educar eso consiste todo en educar, nosotros tenemos que enseñar, nada mas, lo social invade hay que empezar a destinarlo a lo que le corresponde, hay equipos de orientación, hay psicólogos , y nosotros no hacer de psicólogos, de mamá, para mi manera de ver, ni de médico, ni de nada, tomar al chico educarlo y nada más” (Docente, escuela secundaria privada)

La idea que subyace a esto es que la educación está dirigida a un público pre-seleccionado y definido de antemano, con un “nivel” y atributos similares, que se adecua armónicamente a los contenidos de la currícula. En consecuencia, la tarea de la escuela consistiría en transmitir valores compartidos por la comunidad (nacional) en su conjunto, y por ende, universalmente válidos, de modo que la identidad nacional se fortalezca y reproduzca.

La presencia de migrantes en el aula no es evaluada de manera uniforme por todos los docentes. Sin embargo, la misma es mayoritariamente percibida como un problema. Al respecto, se pueden señalar una serie de efectos de la diversidad señalados por los docentes:

En primer lugar, se observa una sensación de que el migrante no se adecúa a los parámetros definidos por la institución educativa nacional, y que la cultura que porta no sólo es inferior, sino que “choca” con la cultura escolar. Esto implica tener que “bajar” a su nivel para poder llevar adelante la tarea docente. Esto atentaría contra los objetivos del docente y provocaría una falta de correspondencia entre la currícula y los alumnos:

“No dije diferencia, dije carencia. Que la escuela anterior, o sea la primaria y/o la familia, son una base que no les alcanza para hacer un primer año, o sea, lo que en otra escuela lo están enseñando en primero, acá lo están enseñando en tercero. Yo ponía el tema de la cultura en el sentido anterior, pero en realidad no es falta de eso, sino es otra cosa, hay bolivianos, paraguayos, peruanos. Entonces, si voy a buscar riqueza cultural, por otro lado, la voy a encontrar. Pero a medias también, porque llega un momento en que tienes menos manejo del lenguaje, menos manejo de poder razonar, entonces también pierdes. Lo tuvieron sus antepasados pero ellos lo perdieron, más si salen de su país. Entonces te encuentras con gente con quien hay que intentar re-traducir lo que uno cree que es castellano básico, lo tiene que hacer todavía más básico, y buscar ahí cómo siembra de a poco en el chico. Que como docentes no estamos preparados para dar, porque tenemos una didáctica media para gente más o menos con una base” (Docente escuela secundaria pública)

En otros casos, la presencia de diversidad se percibe como problemática pues implica el ingreso en la escuela cuestiones pertenecientes al “mundo exterior”, hecho que se opone al ideal de escuela como “espacio separado del mundo”:

“¿Por qué yo tengo que enseñar y aparte agregar la cuestión paraguaya, la cuestión uruguaya y la cuestión si yo soy argentina, estoy trabajando en la escuela argentina y estoy transmitiendo a alguien que teóricamente se va a quedar en la Argentina? No le estoy diciendo “olvidate de tu historia paraguaya, de tu historia si?” creo que la cosa pasa por una cuestión de política, en la cual evidentemente siempre la educación queda involucrada o atravesada y después cuando estamos en la práctica empiezan a aparecer todas estas cuestiones que hay que ir resolviéndolas porque se empiezan a traducir lo que en la sociedad está pasando igualmente en la escuela, entonces estamos generando y reforzando grupos dentro de, subgrupos dentro de un grupo, cuando debemos apostar a todo un grupo de alumnos si querés, de alumnos en la argentina si?” (Docente escuela secundaria privada)

Aquí observamos cómo surge nuevamente el problema de la falta de correspondencia entre escuela y alumnado; el binomio escuela argentina - alumnos argentinos y futuros ciudadanos, parece verse alterado.

Paradójicamente, pese a que sean instancias oficiales las que señalen la necesidad de tratar en las aulas la cuestión de la diversidad e integrar a los migrantes, los docentes perciben que estos cambios alteran el objetivo original (y por ende, legítimo) de la escuela. Además de la falta de preparación aducida, los docentes consideran que la integración se realiza en detrimento del fortalecimiento de los elementos que pertenecen a la comunidad nacional (las tradiciones, los símbolos, etc.):

“Y además, las planificaciones nos piden mucha diversidad, transversalidad con los demás, yo por ejemplo, en la parte de historia y geografía me tengo que estar cuidando muchas veces porque te están pidiendo que la xenofobia, lejisimos (...) Y se pierden un montón de cosas nuestras porque bueno” (Docente escuela secundaria privada)

El extranjero introduce la ambivalencia, señala Bauman, desordena, desnaturaliza la clasificación. Docentes que ven modificada su tarea cotidiana en el aula al tener que enfrentarse a la diversidad, alumnos que deben convivir con esta diversidad, y la figura del migrante como alterando el orden, como “imponiendo sus propias condiciones”. Integrar al migrante implica rechazar la propia identidad nacional. La escuela, al tener que gestionar la diversidad, ve en peligro su tarea de construcción de ciudadanía:

“No, que se vive en un nivel de ambigüedad, donde en realidad justamente, por no discriminar al que viene, de alguna manera se genera una discriminación interna y también digamos por no cumplir nosotros con nuestro rol estamos también discriminándonos a nivel personal, estamos trabajando desde un modo ambiguo ¿no es cierto? Creo que nadie se termina poniendo en el lugar que le corresponde porque de alguna manera en esta cosa de no estar donde habría que estar se quitan responsabilidades pero bueno después estos son los resultados, no es cierto?” (Docente escuela secundaria privada)

Esta sensación de caos y de que ciertos elementos están fuera de su lugar puede deberse en parte a que la comunidad se define siempre en primera instancia por la frontera nacional. La hegemonía de la identidad nacional en detrimento del resto de las identidades

posibles es clara. Las fronteras exteriores, delimitadas arbitrariamente, terminan por convertirse en fronteras interiores que condicionan la manera de relacionarse con la sociedad. Es necesario garantizar en primer lugar los derechos del “amigo”, y luego, recién, los del extranjero:

“En cierta manera la solidaridad empieza por uno” (Docente escuela secundaria privada laica).

Una clasificación que no es más que una ficción (la clasificación nativo - migrante), al naturalizarse, termina produciendo efectos de realidad y generando un acceso desigual a derechos:

“-La directora lo dijo por micrófono, que hay una reglamentación que los extranjeros no podían portar, lo dijo en el acto, que no podían portar la bandera. El chico era paraguayo y no portó la bandera.

-Yo eso no lo veo bien.

(...)

-Yo creo que se lo merecía, pero también miro el otro lado...tenemos que defender lo nuestro...

-Perdoname, eso no es defender lo nuestro...

-Yo soy amplia, pero mirá lo que pasa, mañana te sacan el trabajo a vos, o sea...” (Docente escuela primaria pública).

En el ejemplo anterior, el hecho de no pertenecer a la comunidad “de nacimiento”, esto es, no formar parte de la comunidad “natural”, se esgrime como argumento para cercenar el acceso a una forma de participación social. El hecho de que la presencia de migrantes, con sus costumbres y sus particularidades, genere tal preocupación y sensación de descontrol entre los docentes, revela que la escuela es concebida por los docentes como espacio de socialización de “amigos” (connacionales). Los extranjeros minan este espacio, ponen en jaque el orden reinante y amenazan con introducir la ambivalencia.

“Hacen de nuestra ciudadanía lo que ellos quieren”

Menesteres de las relaciones interculturales

La identidad nacional pareciera hallarse en crisis, y el ingreso de inmigrantes la estaría haciendo tambalear aún más. Los docentes señalan que el argentino recibe “con los brazos abiertos” al extranjero, y en su afán por no discriminar e integrar la diversidad, termina perdiendo los atributos esenciales de su identidad:

“No estoy de acuerdo en esto de perder nuestra identidad porque si ellos la tiene tan marcada acá esta la nuestra y está bastante perdida lo que es himno, el escudo, la escarapela, digamos, que aquello que, por lo menos, a mi me enseñaron como re valioso por ejemplo, llevar la bandera, una cosa así, acá esta todo como un poco perdido y si encima le agregamos bueno por el otro, yo creo que tendríamos que si respetarles su costumbre pero acá estamos nosotros no? Pero nosotros tenemos una crisis con nuestros rituales” (Docente escuela secundaria privada)

De esta manera, la relación con el migrante estaría signada por una suerte de “discriminación positiva”, un exceso de indulgencia con el mismo por su condición:

“Si, esto que salió hace unos años que ningún chico puede quedar sin escolaridad, sea argentino, sea de donde sea, con documento, sin documento; le corresponda, no le corresponda. No es así porque vos vas a otro país y si vos no tenes tus papeles en regla, tu documentación en regla, vos no podes ir a ningún lado” (Docente escuela primaria pública)

Esta dinámica es responsabilidad de unas instituciones y fronteras nacionales poco rígidas que nunca han frenado convenientemente a la inmigración, o al menos, nunca le han impuesto condiciones. Esto, se argumenta, convierte a la Argentina en un destino sumamente atractivo:

“ - La Argentina es un lugar fácil para venir, entendés. Los recibimos bien. No los discriminamos, no los echamos, los educamos...

-Si acá fuéramos respetados por las autoridades que nos gobiernan no permitirían que los extranjeros hagan de nuestra ciudadanía lo que los extranjeros quieren, y nosotros no podemos hacer en el extranjero lo que nosotros queremos” (Docentes escuela primaria pública)

Agrava el deterioro de la unidad e identidad nacional el hecho de que a la gran afluencia de extranjeros se suma su obcecamiento en mantener sus costumbres de origen en el territorio nacional. El mantenimiento de idiomas, símbolos y costumbres se describen como estrategias conscientes que emplean los migrantes para no perder su propia identidad y minar la unión de los argentinos:

“- Porque te están dejando fuera. Anda a saber de que están diciendo. Es un espacio que estamos compartiendo y si saben el idioma, que lo hablen.

- Me parece que en realidad saben un poco, lo que pasa es que lo hacen a propósito. Pero tampoco se esfuerzan mucho por entender. Entonces me molesta que estén trabajando, que se les brinda un espacio y que no pongan voluntad para relacionarse mejor.” (Docentes escuelas secundaria privada religiosa)

La aceptación e integración del migrante estarían supeditadas a que abandone sus costumbres, o al menos, a que en su vida social adquiera y respete las particularidades de la cultura nacional:

“- Me cuesta un poco aceptar que si vienen acá sigan manteniendo su lenguaje. Me pasa que por ahí están ellos hablando... Voy de los coreanos a comprar algo, se ponen a hablar entre ellos y a mí me enferma no saber qué están hablando (...) me parece que si el país le está abriendo todo, al menos eso hacelo en tu casa. No delante de los demás.” (Docentes escuela primaria privada laica)

Pese a lo expuesto anteriormente, es posible afirmar que para algunos docentes las relaciones interculturales al interior del aula pueden resultar beneficiosas:

“Porque me parece una manera más real, ¿no? Es una muestra más de la sociedad y uno puede tener diferentes visiones, a través de los chicos, ¿no? Los chicos pueden mostrar diferentes visiones de su religión o de sus culturas también (...) Eso me parece que es un intercambio más. Una manera más de enseñar a través de la realidad” (Docente escuela primaria privada)

No reconocer la identidad cultural del extranjero forma parte de un tratamiento de la migración que contribuye a situarlo en el lugar de lo extraño, y por ende, de lo peligroso e

indeseable (Cohen, 2009). Si la sociedad receptora, por el contrario, valoriza los elementos de la cultura extranjera (sin exotizarlos y sin darles un estatus inferior al de la cultura nacional) y si los migrantes logran preservar elementos de su cultura, se contribuye en algún sentido a fortalecer su condición de sujetos de derecho y su posibilidad de relacionarse con el nativo desde un lugar de igualdad.

“Después me entero por el cuaderno de comunicaciones, vino el papá de tal nene a tal y tal, a cantar el feliz cumpleaños en japonés, por ejemplo. Me parece que es enriquecedor para la otra persona y para los otros chicos también.” (Docente escuela primaria privada laica)

En la cita anterior se observa un reconocimiento de la cultura del migrante como acervo de conocimiento valioso y relevante, y un intento por generar, al menos discursivamente, vínculos basados en la igualdad y en el reconocimiento mutuo. Sin embargo, esta actitud no se observa en el discurso docente de manera mayoritaria. El migrante, en líneas generales, es foco de desconfianza, es el “amigo a prueba” y en permanente verificación:

“O sea, nosotros le estamos exigiendo a un alumno argentino que tenga su documento, que a los 8 años cambie su documento, que tenga su documentación en regla para poder extenderles el certificado de 7° grado. Sin embargo, estos chicos: “no tengo vacuna porque me quedaron en Paraguay”; el papel del bautismo, también, está en Asunción. Entonces, claro, uno tiene que pasar a creerles, porque entre que van y vienen, sino tiene los papeles para el documento menos los va a tener para la fe de bautismo. Entonces, pasa por esa cosa, ¿no? Entonces, el colegio termina permitiendo determinadas situaciones que, por los chicos lo terminas haciendo.

- Sino está el tema de la denuncia, de la amenaza

- Los medios” (Docentes escuela primaria privada)

“...Ellos viajan con su paquetito de cultura...”

Identidad(es)

La caracterización que los docentes realizan de los migrantes en el aula (y en la sociedad en general) está supeditada a sus prejuicios y representaciones discriminatorias sobre las distintas nacionalidades. Esto, a su vez, condiciona las futuras relaciones interculturales ya

que el docente sabe (cree saber) de antemano qué características encontrará en sujetos de determinada nacionalidad. Al respecto, Pottilli y otros (2009: 2) observan que “las representaciones que los nativos tienen sobre determinadas naciones se extrapolan sobre los sujetos que provienen de ellas.”:

“- Todos aquellos que no tienen la cultura del trabajo. Bah, chino y coreano es otra cosa. No sé, a mí el coreano sobre todo, me da porque es sucio, no es limpio en su forma de trato, en su forma legal. Y los rumanos y lituanos, porque no tienen una cultura de trabajo, con siglos y siglos que no.

-Lituanos y rumanos tienen siglos sin trabajar. Son lamentablemente un pueblo que viene con una cultura de muy poco trabajo y la traen. Obviamente ellos viajan con su paquetito de cultura.” (Docentes escuela secundaria privada religiosa)

Ese “paquetito de cultura” es un estigma con el que carga el migrante por su sola condición de tal. Asimismo, se observa entre los docentes una inclinación a adjudicar a los migrantes atributos que corresponden a situaciones personales e individuales (higiene, capacidad de interacción con otros, capacidad de negociación, etc.), como si estas características estuviesen dadas por la pertenencia a un país determinado y no respondiesen a cuestiones contingentes.

“-Más que callados

-Lentos en comprensión

-Entre las características generales, son más observadores que digamos, activos participativos. Ellos miran todo pero...

-Más motrices que intelectuales

-En algunos casos la falta de higiene

-No, pero también acá hay mucha gente que...

-Bueno, pero estamos hablando de...

-No, los argentinos somos limpios” (Docentes escuela primaria pública)

No obstante, ante la necesidad de atribuir características a los migrantes según su país de procedencia, los docentes enuncian, como si se tratara de verdades conocidas y compartidas por todos, atributos asignables a determinadas nacionalidades y no a otras. Sin embargo, pese a la seguridad con la que se afirma, esta caracterización no es unívoca. Por

consiguiente, los bolivianos, por ejemplo, serán en algunos casos considerados personas sumisas, respetuosas, calladas, trabajadoras, tímidas, más motrices que intelectuales, mientras que en otros casos oportunistas, arrogantes, vagos, etc.

“- Los bolivianos te reclaman con angustia, de mucho cuidado, como sufriendo. Tiene que ver con el lamento boliviano.

- Los peruanos en algunas cosas también se parecen a los bolivianos.

- Pero tienen un carácter más fuerte.

-Son más extrovertidos, son más fuertes. Su cultura es más poderosa. El peruano tiene al inca atrás, tiene una tradición de poder, es más antiguo” (Docentes escuela secundaria pública)

Análogamente, los orientales (categoría que aglutina de manera casi indiferenciada a chinos, coreanos, japoneses, etc.) serán catalogados en algunos casos como trabajadores, limpios, de rápido aprendizaje, inteligentes, tenaces, autosuficientes, pero también como agresivos, desconfiados, explotadores, sucios, “garcas”, soberbios, etc.

El modo en que se define la identidad nacional no es completamente distinto. En la descripción de la idiosincrasia del argentino, surgen atributos de distinto tipo:

“- No, amarretes no. El argentino que tiene plata la gasta.

- Mugrientos, no.

- El argentino es suelto.

- Si tiene guita la gasta.

- La tecnología a los argentinos nos encanta. Comer nos encanta. Y la ropa nos encanta también.

- Y también nos gusta aparentar.

- Fanfarrones.

- Aunque no tenga nada, aunque no tenga nada.

C: No apareció. Y qué cosas nosotros no tenemos de las que dicen...?

- Sucios de nosotros no pueden decir.

- Sucios en cuanto a aspecto personal. Pero con nuestros espacios somos absolutamente cerdos.

- Somos mugrientos.

- El argentino se cuida, se opera

- Sí.

- *...se hace lifting. Es muy estético.*” (Docentes escuela primaria privada laica)

Tampoco en el caso de la identidad nacional se pueden establecer características fijas y unívocas. Es posible que la respuesta a los intentos por definir lo que es “ser argentino” se encuentre en gran parte en la oposición “nativo – extranjero”:

“-Y... es que son envidiosos porque Uruguay es un país que la verdad es como si fuera una sucursal de Argentina. Ellos consumen nuestra televisión, consumen nuestras industrias. Ellos consumen todo de Argentina.

-Sí, nuestra plata se chupan y no te dan nada.

-Te das cuenta? Entonces es envidia en una parte.

-Vienen acá y nos critican en todo. Son los más criticones que hay. Pero no... no se van.

-Son chorros también.

(...)

-...y los padres en una reunión les tuve que decir bueno, señor, le dije...

-Por qué no se va ya a su país?” (Docentes escuela primaria pública)

Volviendo a las representaciones que portan los docentes sobre la migración, es menester profundizar en una de las características que se repite con bastante frecuencia en los discursos: la imagen del migrante que se separa y aísla del resto:

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

El aislamiento se atribuye a una “preferencia” de los extranjeros por permanecer separados, y no al trato que les profiere la sociedad hospitante. De la misma manera, y siguiendo la misma lógica, circula entre los docentes la idea de que el migrante se autoubica en el lugar de víctima para obtener de esta manera un beneficio:

“a mi lo que me pone, me saca mal, es cuando exigen cosas en virtud de ser extranjeros y es común que pase eso” (Docente escuela secundaria privada)

Esta victimización y esta solicitud de trato diferencial por parte del extranjero explicaría el anteriormente citado “exceso de indulgencia” que las autoridades y las instituciones estarían brindando a los migrantes:

“Hay mas tolerancia en la escuela por el miedo a no discriminar, digo discriminemos al argentino total somos argentinos, pero no al paraguayo a ver si se ofende y piensa que lo estoy discriminando entonces me la agarro con el argentino y trato de no meterme, bien o mal, no digo, ni para bien , ni para mal ni para pelearme pero no no nos vamos a pelear con el porque es extranjero y van a pensar que yo soy una discriminadora, no, entonces me la agarro con el pobre argentino que me va a decir el argentino si somos iguales yo lo mato, no, creo que, creo que no, digo volvemos al mismo punto yo creo que esto esta por arriba de nosotros, esto es una discusión política, fue algo que se pensó para alguna cuestión que nos atravesé y ahora estamos involucrados en esto y en los resultados de una práctica...” (Docente escuela secundaria privada)

Las migraciones, señala Mármora, comportan ciertas funcionalidades. Indagar en las mismas permite una mejor comprensión de las reacciones que el extranjero provoca en la sociedad receptora. Resituar esta problemática en una lógica económica permite entender que el extranjero no sólo se percibe como amenaza contra la identidad nacional, esto es, contra la “integridad” social y cultural de la nación, sino también como un competidor más en el campo económico y en la lucha por la apropiación de recursos. Al ser “el blanco de menor costo y mayores ganancias” resulta funcional demonizarlo y señalarlo como el culpable de los males que aquejan a la nación. De esta manera, por un lado la extranjería encarna el mayor peligro del que hay que protegerse y “frente al que hay que aglutinarse, por otro es el chivo emisario que explica los problemas internos que no se pueden resolver” (Mármora, 2000: 49). Señalar al inmigrante pobre como el depredador económico corre la atención del verdadero origen de las desigualdades económicas:

“-Aceptarlos pero que no saquen provecho del país. No me gusta mucho de que capaz que muchos argentinos no pueden conseguir cosas y ellos.

(...)entonces esta gente viene y quizás tienen muchas posibilidades que una persona de la edad... Eso molesta, molesta.

-Pero eso no es culpa de ellos, pero eso no es culpa de ellos. Es culpa del argentino...

- Del que lo permite.

- Claro. Ellos trabajan por mucho menos porque lo precisan.

- Vos aceptas, pero que haya una buena repartija para todos a los que son del país”
(Docentes escuela secundaria privada religiosa)

“Todos tienen derecho a estar acá pero que vengan realmente con una finalidad, con un objetivo o estudiar o a trabajar, no a robar, no a perjudicar al otro, me parece”. (Docente escuela secundaria privada)

Llevada al paroxismo y cargada de elementos racistas, la lógica del migrante como agente nocivo y peligroso se observa en la siguiente expresión acerca de las consecuencias que acarrea permitir el ingreso de extranjeros:

“- a parte hubo un tema muy complejo que es el tema sanitario, o sea pasar de un país a otro es traer...

-Pestes”. (Docente escuela secundaria privada)

Es interesante señalar, para concluir el análisis, que la evaluación eminentemente negativa sobre la migración reciente que circula en el imaginario docente se contrapone a la que se realiza sobre las primeras olas migratorias. Se idealiza al antiguo migrante, como así también al trato que el mismo recibió en la Argentina. Fundamentalmente, se le adjudica al inmigrante de mediados y fines del siglo XIX el deseo de fundirse con la cultura autóctona, aspiración no hallable en los migrantes actuales:

“- Yo me remito a la época de la gran inmigración, no? Bueno las épocas son distintas pero el proyecto, no sé, desde la ley 1420, no? Esto que contemplaba la inmigración, insertar y hacer argentinos a esa gente que venía. Eran otras épocas

- ...eran otras familias, eran padres que colaboraban y lo que se decía en la escuela

- Era válido.

- ...así era y no se discutía y el maestro era la autoridad y el ejemplo, no?” (Docentes escuela primaria privada laica)

Conclusiones

El análisis desarrollado nos indica que los docentes conciben la presencia de migrantes externos como un factor que modifica la identidad nacional. No se puede afirmar que esta modificación resulte íntegramente nociva, pero sí al menos perturbadora del equilibrio de la comunidad nacional. La convivencia con inmigrantes al interior de la escuela trastoca el orden reinante ya sea porque el estudiante extranjero no logra adaptarse al nivel promedio del alumnado, dificultando la labor docente, o porque persiste en la conservación de sus costumbres, idioma, tradiciones etc. Esta última cuestión socava los intentos por mantener vivos tanto los símbolos nacionales como las funciones tradicionales de la escuela. El resultado es una crisis de la institución escolar como espacio de socialización entre pares (nativos) y de fortalecimiento, respeto y reproducción de la identidad nacional. Esta preocupación se tiñe de una nostalgia por un supuesto pasado armonioso en el que la escuela se encontraba resguardada de las problemáticas mundanas y era respetada como institución con autoridad. En líneas generales, el discurso docente carece de una visión crítica sobre el papel de la escuela como aparato ideológico de Estado y como espacio de reproducción de las desigualdades sociales.

Pese a que no fue posible hallar una definición clara de lo que implica “ser argentino”, los intentos de la sociedad receptora por integrar al migrante parecieran estar irremediablemente destinados a desembocar en un debilitamiento de la identidad nacional. Esta situación plantea una contradicción molesta e incómoda y provoca que las relaciones interculturales que se establecen estén marcadas por la desconfianza y la sospecha. Como en un círculo vicioso, las representaciones sociales discriminatorias y cargadas de prejuicios funcionan como estructuras que condicionan el modo de relación con el migrante y cercenan la posibilidad de relaciones igualitarias y respetuosas.

Los docentes, sin embargo, perciben en general a la Argentina como una nación inclusiva, generosa y abierta a la inmigración, en contraposición a un migrante que si bien en muchos casos está dispuesto a sacrificarse y trabajar, no deja de aprovechar esta benevolencia y tolerancia argentina para sacar un rédito. Este no termina de ser concebido como sujeto con derecho a articular demandas, reclamar ante las autoridades y reivindicar su identidad, sino que lo que obtiene pareciera no ser exigible.

Bibliografía

- Álvarez Dorronsoro, I. (1993). *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Capítulo 1. Madrid: Talasa.
- Althusser, L. (1970) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Disponible en: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf
- Balibar, E. (2005). “Las identidades ambiguas y “¿Qué es una frontera?” En E. Balibar *Violencias, identidades y civilidad*. Barcelona: Ediciones Gedisa.
- Balibar, E. y Wallerstein, I. (1988) “Cap. 5 La forma nación: historia e ideología”. En *Raza, nación y clase*. Madrid: Iepala.
- Bauman, Z. (1998). “Modernidad y ambivalencia.” En J. Beriain (Comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Antrophos.
- Bourdieu, P. (1998) “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica”. En Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Cohen, N. (2009). “Una interpretación de la desigualdad desde la diversidad étnica.” En Cohen N. (comp.) *Representaciones de la diversidad: escuela, juventud y trabajo*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Cox, O. (2002). “Relaciones raciales y explotación capitalista”. En E. Terrén (Comp.) *Razas en Conflicto*. Barcelona: Anthropos.
- Díaz Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- García Canclini, Néstor (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados* (Cap. 2). Barcelona: Ed. Gedisa.
- Jodelet, D. (1986) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” En Moscovici, S. *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- Mármora, L. (2000). “Las migraciones internacionales, ¿Orden o desorden mundial?” En L. Mármora. *Las políticas de migraciones internacionales*. Buenos Aires: Paidós-OIM.
- Pacecca, M. I. (2006.) “Migraciones e Interculturalidad”. En Aldo Ameigeiras y Elisa Jure (comps.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Pottilli, Silverstein y Tavernelli (2009) “De la jerarquización de naciones a la clasificación de sujetos: representaciones que perpetúan un orden exclusor.” En Cohen N. (comp.) *Representaciones de la diversidad: escuela, juventud y trabajo*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.