

Dra. Anahí González

Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.

anahipgonzalez@gmail.com

El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes en el AMBA: aportes a los debates sobre igualdad formal, efectiva y estructural.

Introducción

El derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes se encuentra reconocido en Argentina en varias normativas, tales como la Ley de Migraciones n° 25.871 y la Ley de Educación Nacional n° 26.206. También la firma por parte del Estado Nacional de Tratados internacionales de Derechos Humanos, como la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus familiares, obligan a los diversos gobiernos a garantizar este derecho. En la ponencia nos interesa analizar este tema partiendo de una definición amplia del derecho a la educación, siguiendo lo establecido en la Observación N°13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre el derecho a la educación y las definiciones que establece el Protocolo de San Salvador.

Tomando como punto de partida estas ideas, la ponencia se estructura del siguiente modo: en primer lugar, se describe brevemente la metodología de la investigación en la cual fueron realizadas las entrevistas a docentes y que son el insumo empírico central en este escrito. Luego, se recuperan los contenidos de una selección de leyes e instrumentos internacionales que protegen el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes. En tercer lugar, se presentan definiciones conceptuales relativas a la accesibilidad a la educación de los estudiantes migrantes y los debates sobre (des)igualdad estructural, en articulación con el análisis de algunos de los hallazgos identificados en las entrevistas realizadas a las y los docentes. Finalmente, se ensayan algunas reflexiones de cierre.

Metodología

Con el objetivo de analizar las percepciones de las y los docentes sobre el derecho a la educación de los estudiantes migrantes y/o de familias de migrantes, la ponencia se nutre de parte de los resultados de una investigación llevada a cabo en el marco del Proyecto UBACYT, bajo mi dirección, titulado: “Diversidad migratoria y neurociencia educativa. ¿Hacia una reactualización del “racismo de la inteligencia”? Un abordaje a partir del análisis de discursos y representaciones sociales”.

La metodología aplicada fue de índole cualitativa e incluyó, en una de sus etapas, la realización de más de 20 entrevistas semiestructuradas- efectuadas durante los años 2021 y parte de 2022- a docentes de nivel primario y secundario de escuelas estatales del Área Metropolitana de Buenos Aires. Previamente a la realización de las entrevistas se diseñó una guía de pautas organizada en dimensiones de interés que respondían a los objetivos general y específicos del proyecto. Esta guía de preguntas permitió obtener en las entrevistas información suficiente, sistemática y comparable.

Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas de modo textual para su posterior análisis. Las mismas se procesaron con criterios cualitativos, empleando el programa ATLAS.ti y en combinación con una grilla que organizó el texto desgrabado en dimensiones de análisis siguiendo los pasos de codificación de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002).

Se focalizará en el análisis de una selección de las dimensiones abordadas en las entrevistas desde una perspectiva de derechos humanos y partiendo de la idea de que el derecho a la educación en condiciones de igualdad para niños, niñas y adolescentes migrantes, implica identificar de qué modo las relaciones interculturales se desarrollan en el marco de claros retrocesos en las condiciones estructurales de las instituciones educativas. En ese sentido, nos interesará reconstruir los avances, repliegues, desafíos y tensiones en materia de acceso efectivo al derecho a la educación de las y los estudiantes migrantes en los establecimientos escolares bajo estudio, con el anhelo de aportar a los debates sobre igualdad estructural de sectores vulnerados.

El derecho a la educación de estudiantes migrantes en las normativas.

Un primer elemento a considerar en este trabajo y del que se parte para analizar las entrevistas es el marco normativo. Sin pretensiones de exhaustividad, presentamos en esta sección, cuáles son algunos de los contenidos de las principales leyes que remiten al derecho a la educación de las poblaciones migrantes, tanto en relación a la normativa local como a compromisos internacionales asumidos por el Estado nacional.

Un primer dato a destacar al analizar las legislaciones nacionales es que partimos de una base normativa que formalmente tiende a la universalidad del derecho a la educación. Así, en Argentina dicho derecho para la población migrante se encuentra regulado por su propia legislación nacional y por un marco de normas internacionales ratificadas por el Estado.

Específicamente, la Ley migratoria número 25871 establece en su artículo número 6, sin restricciones y a favor de la población migrante, el derecho de acceso a los establecimientos educativos:

“El Estado en todas sus jurisdicciones asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular en lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social”.

Adicionando además, en el artículo 7, que en el caso que las/los estudiantes no contaran con la documentación exigida, las autoridades de los establecimientos educativos deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria.

El Decreto Reglamentario 616/2010 de la Ley 25871 en su artículo 7 establece también que el Ministerio de Educación debe acatar que “...en ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno/a en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario”. También se dictamina que las autoridades de las instituciones educativas deberán brindar orientación sobre los trámites correspondientes para que los estudiantes ingresantes puedan regularizar su condición migratoria.

Por su parte, la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006), en sintonía con el enfoque de derechos, tiene como objetivo:

“Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana” y “asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.” (artículo 11, Ley 26206).

De igual manera, la ley establece que:

“el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación” (artículo 79, Ley 26206).

Específicamente, en relación a las y los estudiantes extranjeros, la misma ley indica que:

“el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberán garantizar a las personas migrantes sin Documento Nacional de Identidad (DNI), el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de todos los niveles del sistema educativo, mediante la presentación de documentos emanados de su país de origen, conforme a lo establecido por el artículo 7 de la Ley N° 25.871”.

Finalmente, la Constitución Nacional en su artículo número 14 consagra que todos los habitantes de la Nación gozan conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio de los derechos

de enseñar y aprender.

Coincidiendo con esta tendencia legal a nivel nacional, el Estado ha firmado también una serie de compromisos internacionales que indican el reconocimiento universal del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes. Al respecto, podemos mencionar los siguientes instrumentos jurídicos internacionales: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948 (en su artículo 7); la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN); acuerdos regionales, como el Acuerdo de Residencia del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) que establece el derecho al acceso a la educación de las personas migrantes en condiciones de igualdad con la población nativa del país receptor, entre otros.

Hasta aquí un breve repaso de las principales normativas que materializan la igualdad formal al derecho a la educación de los NNyA migrantes en relación a los nativos. De este modo, se cumple con la obligación de no discriminación, en el sentido de que se elimina todo tipo de exclusión basado en la norma.

Ahora bien, entendemos que si bien este reconocimiento es un elemento fundamental e inicial para el acceso a la educación de modo universal, el análisis de la efectividad de ese derecho requiere que consideremos otros aspectos vinculados a la operatividad de los derechos y al debate acerca de la igualdad estructural. En este sentido, partimos de considerar que

“... la discriminación irrazonable (injustificada) pareciera no ser el problema en materia de educación, puesto que es bastante sencilla de identificar. El problema existe cuando se analiza la situación con una lupa más amplia: la de la igualdad real de oportunidades. Esta mirada implica que aun cuando se garantice el acceso a todos/as normativamente, aquellos que viven en ciertos contextos (personas con discapacidad en una sociedad que impone barreras físicas y actitudinales, personas en situación de desplazamiento forzado) o lugares (los niños y las niñas que habitan en zonas pobres de las ciudades), o se encuentran en ciertas posiciones (ser mujer, perteneciente a pueblos originarios), se enfrentarán con fuertes dificultades para acceder (y continuar) al sistema educativo. Estos grupos están, en general, ante una situación de “discriminación interseccional”. (Ronconi, 2018: 196)

Sobre estos aspectos ligados al acceso real al derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes nos referiremos en las páginas que siguen .

Accesibilidad al derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes.

El acceso real, efectivo y en condición de igualdad a la educación requiere garantizar la accesibilidad material, la accesibilidad económica y también simbólica de todos los niños, niñas

y adolescentes (Ronconi, 2018). Cabe mencionar que estos diversos tipos de accesibilidad se vinculan con dimensiones propias que permiten su clasificación analítica pero que en los procesos educativos reales se mixturán, entrelazan y solapan. De este modo, la asistencia de alumnos y alumnas migrantes a escuelas con una infraestructura deficiente suele coexistir con un acceso limitado a becas, a conectividad y otros tipos de aspectos materiales junto a representaciones simbólicas negativas sobre ciertos grupos migratorios desprestigiados en cuanto a sus capitales culturales, por ejemplo, el habla de una lengua como el guaraní o el quechua.

Nos interesa en este apartado abordar entonces cada uno de estos tipos de accesibilidad y a la luz de los mismos identificarlos en el diagnóstico que realizan las y los docentes entrevistados y que posibilita realizar una descripción del contexto, tal como incluía Ronconi en su definición sobre igualdad real de oportunidades, en que los niños, niñas y adolescentes migrantes de sectores desventajados ejercen su derecho a la educación. En este sentido, analizaremos las percepciones de las y los docentes a partir del enfoque de la igualdad estructural o igualdad como no dominación desarrollada por autores como Saba (2005), Clérico y Aldao (2011), entre otros.

Esta definición implica el reconocimiento de las condiciones de existencia de las personas y los procesos de exclusión que han atravesado sus respectivas trayectorias vitales, inclusive podemos decir que las exceden, ya que se sostienen a partir de un proceso histórico de exclusión de personas por el solo hecho de pertenecer a determinado colectivo. Este enfoque implica entonces considerar aspectos relativos a la *igualdad como no sometimiento o igualdad sociológica*. (Saba, 2005)

Con un fin operativo para definir las variables que nos interesa rastrear en las entrevistas, partimos de la definición de *accesibilidad* desarrollada por la relatora especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación Katarina Tomasevski y que se plasma en la Observación General núm. 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999). En dicho documento

“... la accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente: No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos no vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos (véanse los párrafos 31 a 37 sobre la no discriminación); Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia);

Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos (...)”¹ y refiere fundamentalmente a la obligación del estado de garantizar la gratuidad de la educación.

Desandando esta definición y recuperando algunos de los aportes desarrollados por Ronconi (2018), la *accesibilidad material* refiere a obligaciones que debe cumplir el Estado, tales como la existencia de establecimientos educativos y que los mismos además cumplan con ciertas condiciones. Específicamente, que haya establecimientos educativos cercanos a los barrios en que viven los y las estudiantes, que no sea necesario tomar un transporte para poder asistir a clases ya que ello supone un gasto extra, que las y los estudiantes puedan elegir dónde estudiar y que los establecimientos sean de calidad y aptos en relación a la seguridad de quienes allí asisten. Para el caso de los migrantes, por ejemplo, las barreras administrativas ligadas a la documentación no debieran ser un impedimento para que los estudiantes accedan a la educación. En nuestro país, ello – generalmente- no suele ocurrir al momento de la inscripción pero sí se convierte en una barrera al culminar el ciclo educativo del que se trate, ya que la imposibilidad de acreditar estudios previos del país de origen e inclusive de portación de un documento que acredite identidad se constituyen en límites administrativos-burocráticos infranqueables que inciden en el acceso pleno a la educación. Durante el periodo más restrictivo Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), el cierre de las oficinas oficiales (en el país de llegada y en los países de origen) en las que las familias migrantes pudieran tramitar su documentación como primer paso para acceder a otros derechos agudizó las condiciones vulnerables de los niños, niñas y adolescentes migrantes.

En suma, la accesibilidad material fue un aspecto que en el marco de la pandemia por COVID-19 mostró claramente las desigualdades existentes, no solo al interior de los hogares de muchas familias migrantes, sino también en relación al hecho de que las instituciones educativas no lograban suplir acabadamente las deficiencias de acceso a materiales y recursos didácticos que caracterizan a amplios sectores del alumnado, sobre todo de escuelas públicas ubicadas en barrios alejados de las áreas céntricas tanto en CABA y, dadas las distancias mayores, en localidades de Gran Buenos Aires.

“La localidad de José C. Paz es una Localidad dentro del conurbano bastante vulnerable en términos socioeconómicos así que si, además de las cinco escuelas en las que trabajo, dos son rurales, pero esa clasificación tampoco es que las caracteriza como diferentes [...] como más vulnerables que las otras, están todas insertas en la misma Localidad y se nota,

¹ Puede ampliarse estas definiciones con la lectura de la Observación General N° 13: El derecho a la educación (artículo 13), disponible en: <https://www.escr-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>

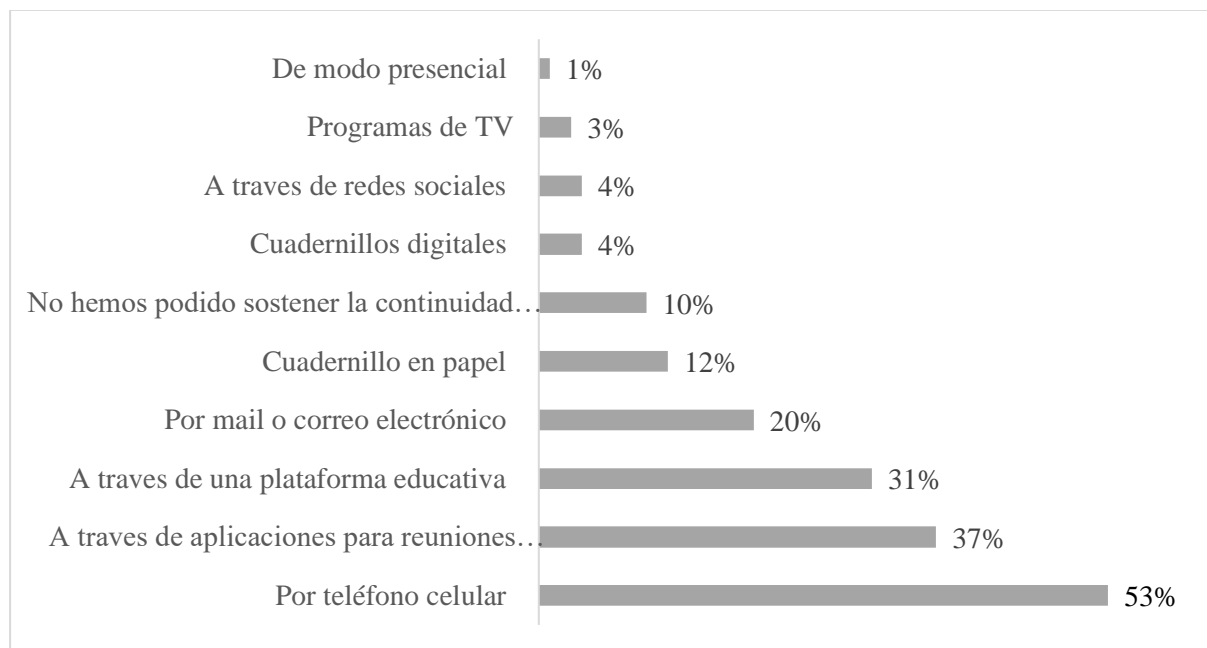
quizás no tanto las que están en el centro de José C. Paz, por ahí no se nota tanto, de hecho se nota más un acceso a la digitalización, a la posibilidad de tener una computadora en la casa, las que están en el Centro, ya las que están alejadas del centro de José C Paz ya en general son, digamos vulnerables...." (Docente escuela secundaria pública, GBA)

Drante el periodo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) una de las medidas gubernamentales con mayor impacto en las escuelas fue la suspensión de las actividades presenciales. Si bien, a medida que se sucedían los meses del año 2020 y 2021, la educación a distancia iría mermando (con más celeridad en CABA y más lentamente en el Gran Buenos Aires) y dando lugar a instancias presenciales, las escuelas no estuvieron cerradas del todo ya que, más pronto que tarde, desde el comienzo de las medidas de aislamiento, siguieron siendo espacios en que se resolvían demandas ligadas a la alimentación del alumnado (reparto de mercadería, viandas, etc) así como de formación (entrega de tareas en formato papel, cuadernillos de actividades, etc). No obstante ello, el uso de dispositivos tecnológicos y el acceso a conexión a internet se impusieron como necesidades esenciales para la continuidad educativa. En ese sentido, la desigualdad entre los estudiantes que contaban con estos recursos y aquellos que no, se rebeló como un dato significativo.

"... eran pocos los que tenían dispositivos, en general era un celular y un celular conectado a datos, entonces eso hacía que los chicos te dijeran "profe yo no me puedo conectar a una clase por día", entonces ahí buscábamos otras estrategias, tal vez juntarnos con la profesora de geografía que podíamos trabajar temas afines y dar una clase cada quince días, o una vez por mes a veces, que pudieran participar más chicos y que fuera un espacio un poco más colectivo, entonces bueno, era con mucha antelación "chicos tal día va a estar la clase, la vamos a dar con la profe" después sí, mucho grupo de WhatsApp como que fue el mayor medio de comunicación que tuvimos...hacer grupos de WhatsApp donde por ejemplo, los chicos tenían classroom pero muchas veces no lo sabían usar, entonces yo les hacía tutoriales para lo aprendan a usar, pero a veces había resistencia, o a veces no aprendían por el hecho de que es mucho más molesto usarlo en el celular que en la computadora, entonces la verdad es que terminamos manejándonos por WhatsApp, yo les mandaba el archivo ahí, o les mandaba capturas de pantalla, porque no necesitaban usar datos para descargarlos ... por lo menos es como que eso logro mantener el vínculo... lo que sucede mucho también es que no tienen en general celulares de línea, entonces cambian mucho el número, los perdés, o comparten un mismo dispositivo entre muchas personas, o chicos que vivían con la mamá... se van a vivir con el papá... como movimientos familiares que nos hacían perderlos algunos chicos, y recién volvieron en 2021 a anotarse a la escuela y recuperamos el contacto. Otros chicos que...bueno, es como que necesitaban la parte más vincular de la escuela, y ahí lo que hicimos este año 2021 cuando se permitió que vuelvan los chicos, fue habilitar espacios de tutoría con algunos alumnos. (Docente escuela secundaria pública, CABA)

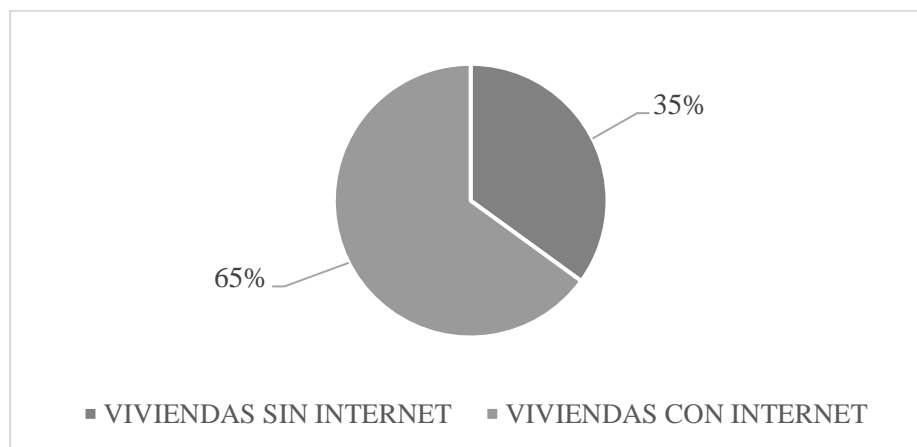
Si bien en las entrevistas, se relata que la problemática de las limitaciones en el acceso a dispositivos electrónicos y a internet afectaban al estudiantado de sectores en condiciones de vulnerabilidad, ya sean nativos como migrantes, podemos – a partir de datos de la Encuesta Nacional Migrante (ENMA)- verificar que para los alumnos/as extranjeros en su mayoría mantuvieron la continuidad escolar a través del uso del celular. (Ver gráfico1) y que el 35% de los/las migrantes encuestados/as, con hijos/as en edad escolar manifestaron no tener conexión de internet en sus viviendas. (Ver gráfico 2)

Gráfico 1. Modalidades de continuidad escolar de NNyA migrantes durante la pandemia



Fuente: elaboración propia en base a datos de ENMA, 2020 (Respuesta múltiple. Nro.de respondentes 971)

Gráfico2. Migrantes con hijos/as escolarizados que con o sin internet en la vivienda.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de ENMA, 2020 (Nro.de respondentes 864.)

La *accesibilidad económica* implica que la educación debe estar al alcance de todas las personas, no pudiendo éstas, por razones económicas, quedar excluidas de este derecho. En ese sentido, se vincula específicamente con su gratuidad como requisito fundamental para el acceso real. (Ronconi, 2018). El Estado debe garantizar el acceso universalmente gratuito al menos en los niveles iniciales, primarios y secundarios, según lo indican las normativas que ya hemos revisado. Ahora bien, lograr ejercer el derecho a la educación no implica solo tener una vacante sino contar con una serie de capitales económicos que permitan a la o el estudiante trasladarse, comprar los materiales de estudio (útiles, libros, etc) que también debieran ser garantizados por los Estados.

Este aspecto se evidenció claramente durante la pandemia por COVID-19. En los relatos de las y los docentes entrevistados encontramos un diagnóstico recurrente y coincidente respecto a que la brecha digital ya existente se agudizó aun más entre los y las estudiantes. Aquellos que constaban con acceso a conexión a internet y a dispositivos aptos y en cantidad suficiente para mantener sus procesos educativos virtuales pudieron transitar ese periodo extraordinario de enseñanza- aprendizaje a distancia con cierto nivel de calidad en su formación. Distinto fue el caso de aquellos estudiantes que dependían de compartir con otros miembros de sus familias del uso de dispositivos para conectarse o de paquetes de datos al no contar con conexión wifi en sus hogares. Como hemos mencionado, los estados y las escuelas desarrollaron diversas estrategias frente a esta situación, ya sea a través de cuadernillos de aprendizaje o actividades impresas que se entregaban en los establecimientos escolares, en muchas ocasiones cuando las familias se acercaban a retirar alimentos.

Estas cuestiones que atravesaron a estudiantes de sectores populares, dentro de los cuales debemos incluir también a niños, niñas y adolescentes migrantes y/o de familias migrantes, reflejaban procesos de exclusión que en épocas pre y post pandémicas caracterizan a las trayectorias educativas de este sector poblacional. Los docentes describen de este modo algunas de las vivencias que sus alumnos y alumnas les han relatado.

"También tenés situaciones familiares o sociales en donde tal vez hay un grupo que esté más acomodado y hay un grupo que tenga mayores carencias de diferentes tipos, entonces eso juega a favor o en contra a la hora de dar clases cuando necesitás un material o no, o con la pandemia se intensificó muchísimo la presencia o ausencia de los alumnos. Hay alumnos que hoy pueden sostener la escolaridad, no? que la escuela es... digamos a la escuela se va todos los días, y hay alumnos que van de vez en cuando, no? entonces hay una diversidad de diferentes tipos hoy en el aula". (Docente escuela secundaria pública, CABA)

“... a veces pasa que al venir de afuera quizás es como que vinieron acá digamos como buscando digamos una alternativa y eso quizás repercute en lo económico y eso hace que tengan otras prioridades, les cuesta por ahí prestar atención, o en la casa por ahí no tienen un espacio como para poder estudiar.”. (Docente escuela secundaria pública, CABA)

“exceptuando los venezolanos que, la verdad, son alumnos que son jaja, no sé por qué debe ser por su cultura, las familias les exigen que saquen 10, ellos quieren ser un 10. Pero los otros migrantes, es como que las familias tienen negocios o viven trabajando y son unos nenes y nenas que tienen notas baja. Ellos mismos te dicen “mi mamá llega tarde, se duerme y no me ayuda con las tareas”, las familias te dicen que “lo que pasa es que hay cosas que yo no entiendo que son cosas de acá y no sé cómo explicarle al nene”, así que yo creo que el rol que cumplen es por la vida que les tocó también porque no tienen esa posibilidad de estar presentes”. (Docente escuela primaria pública, CABA)

"Mucho y sobre todo... en esta zona de Mariano Acosta, van y vienen por ahí del norte, viste la familia porque van en la época del algodón, la cosecha, el arroz y después vuelven y demás, familias bolivianas, que van y vienen, paraguayos también". (Docente escuela primaria pública, GBA)

Finalmente, la *accesibilidad simbólica* refiere a lo que Fraser (2012) define como el reconocimiento o en términos de Bourdieu (2003) a los capitales simbólicos y a la distinción o falta de ésta que esos capitales y quienes los portan detentan. De este modo, la primera autora refiere a que el lugar de desventaja que tienen algunos grupos se vincula también con su falta de reconocimiento como sujetos valorados dentro de la configuración social. En los términos de Bourdieu, no forman parte de los “elegidos” y, al contrario, son quienes se ven atravesados por el ejercicio de una violencia simbólica cotidiana que circula en las instituciones escolares.

“en el Comercial en Lugano, donde muchos de los chicos son de familias paraguayas, y eso también hace como a las dificultades propias, porque la mayoría de los chicos tienen papás analfabetos, o se crían con abuelos que son analfabetos... vienen con una dificultad vinculada al capital simbólico de la familia de origen que hace en general la escolaridad les cueste mucho. Y en el turno tarde hay familias migrantes, más que nada bolivianas” (Docente escuela secundaria pública y privada, CABA)

En relación con este tema, los debates acerca de la interculturalidad y la diversidad en las escuelas han sido abordados por distintas investigaciones. Para el caso del estudio de la diversidad migratoria pueden mencionarse los trabajos de Duschatzky (1996), Duschatzky y Skliar (2000), Cohen, 2010, González y Plotnik (2011), Jordán (1994), Juliano (1993), McCarthy (1994), Finocchio (2009), Jordán Sierra (2003), Cebolla Boado (2007), Diez y

Novaro (2011), Diez, Novaro y Martínez (2017), entre muchos otros. Cada uno de estos escritos abordan las temáticas de la multiculturalidad, interculturalidad y diversidad migratoria como fenómenos que implican que, al tomarse conciencia de la presencia de identidades diferentes, se plantean nuevos desafíos a los modos de pensar y afrontar la existencia subjetiva. En esta coyuntura comienzan a circular discursos que mencionan y proponen prácticas de “integración”, “respeto a la diferencia”, “aceptación de la diversidad”, etc., así como también problematizan las perspectivas asimilacionistas que claramente no han desaparecido en los espacios escolares.

“...las diferencias culturales, a mí me parece que se van con el correr de las clases y con el correr de los acosos múltiples, esas diferencias culturales se van aplacando o invisibilizando digamos, como que esos estudiantes están allí presentes, están escuchando tu clase pero no participan, tenés que acercarte para tratar de charlar con ellos y ellas, saber que entendieron, si tienen algún recuerdo, si pueden vincular lo que estamos estudiando con algo de su experiencia familiar, pero dentro de la clase así en conjunto esas diferencias culturales se van aplacando y silenciando. Entonces no, no están presentes digamos todas las culturas ahí digamos, están presentes físicamente, pero en realidad, desde mi punto de vista, ahí lo que prima es la cultura Argentina si se quiere. A mí me parece que eso, esas otras culturas, quedan invisibilizadas con el correr de las clases. (Docente escuela secundaria pública)

En este sentido, la violencia simbólica que históricamente han caracterizado a los espacios escolares en nuestro país supone reflexionar acerca de procesos de discriminación y prejuicio que se sostienen sobre la construcción que hemos hecho sobre nosotros mismos como colectivo nacional. Esta constitución identitaria repercute además en nuestro vínculo con la otredad migrante, sobre todo si proviene de países limítrofes, y en las representaciones discriminatorias que hemos elaborado sobre dichos colectivos. La calificación y clasificación que a nivel simbólico realizamos de nosotros y los otros tienen además efecto de verdad (Bourdieu, 2000) porque repercuten en los lugares que ocupamos, en general, dentro de la configuración social y, en particular, al interior de espacios de socialización como lo son las instituciones educativas. En los siguientes tramos de entrevistas seleccionamos algunos ejemplos de estos procesos de construcción de la otredad migrante negativizada, racializada y estigmatizada.

“La presencia de migrantes se vuelve problemática porque en las escuelas observamos los acosos, las violencias y el racismo hacia estos estudiantes que tienen otra trayectoria, que tienen otra tonada, que tienen un color de piel particular, digamos, entonces eso se vuelve complejo en el momento de trabajar en el día a día, esos micro racismos que están presente y uno tiene que dar la clase y está escuchando "viste ese tipo al que le dicen paraguay, o que le dicen boliviano" o... entonces bueno, ahí tenés que interrumpir la

clase y tratar de charlar para que eso no suceda, pero volvés a la próxima semana y bueno, se van naturalizando ese tipo de comentarios.” (Docente escuela secundaria pública)

“con la mayor población digamos extranjera que suele ser boliviano o quizás no sé de algunos otros países de Latinoamérica, también en general como que tienen a veces son como muy disciplinados también, y a veces por el hecho de ser extranjero por ahí pasa que son más sumisos, son más como respetuosos pero al punto que por ahí como que no se sienten parte a veces, obviamente hay cuestiones también de bullying, como que a veces incluso obviamente uno trata de anticiparse a esas cosas, pero entre que ellos como por ahí son más para adentro digamos, no de responder tanto, y tienen compañeros a veces que son hostiles.” (Docente escuela secundaria pública, CABA)

En otros trabajos hemos analizado (González y Plotnik, 2011) estas cuestiones, ligadas a las representaciones sociales discriminatorias que circulan en espacios educativos. Allí, planteamos que las representaciones son ideas, percepciones e imágenes que elaboramos con el afán de ordenar el mundo que nos rodea. En ese sentido, las representaciones pueden asociarse (aunque sin con ello establecer una relación mecánica entre el pensar, el decir y el hacer) con los actos, ya que son recetas para el accionar (Jodelet, 1986). Consecuentemente, cuando las representaciones sociales que se construyen sobre los estudiantes migrantes se encuentran cargadas de sentidos negativos, nos encontramos con el primer eslabón de un proceso espiralado de discriminación y exclusión. En nuestra investigación hemos constatado que dichas representaciones pueden ser generadas y reproducidas en los ámbitos escolares por los diversos actores de la comunidad educativa: docentes, directivos, estudiantes, etc. Los efectos de estas representaciones y actitudes discriminatorias hacia los estudiantes migrantes repercuten en los modos de transitar el ámbito escolar de estos alumnos/as y que pueden incluir actitudes de resistencia, de defensa, de aceptación y asimilación, entre otras.

hay diferencias entre los grupos, porque por ejemplo los migrantes bolivianos suelen ser un poco más cerrados hacia el propio grupo. En general, yo lo que veo en el aula es que los chicos de familias bolivianas, no todos, pero es como una tendencia...tienden a reunirse, agruparse entre ellos, y suelen ser como menos participativos, o exponerse menos ante el grupo. (Docente escuela secundaria pública y privada, CABA)

“... con respecto a las familias a mí me parece que no juegan ningún papel en las escuelas, no tienen ningún espacio de participación, no son invitadas a la participación y las que quieren participar son amablemente expulsadas ¿no?, ninguneadas o invisibilizadas. Entonces, en ese sentido, lo que hace la escuela es bueno, te atiende, atiende a la madre dos o tres veces, ya cuando viene por cuarta vez la misma madre ya empiezan a contestar mal, la hacen esperar. Eso fue algo que vi, por ejemplo, en una escuela técnica que trabajé en Escobar, donde la población estudiantil en esa escuela era

muy numerosa con respecto a los hijos de bolivianos, hijos de peruanos”. (Docente escuela secundaria pública, GBA)

Como puede leerse en los fragmentos precedentes, las y los docentes construyen representaciones sociales sobre sus alumnos/as migrantes que generan y/o refuerzan estereotipos, estigmatización y prejuicios sobre estos. Estas percepciones repercuten en los modos de accionar de los y las migrantes pero también de los y las docentes, reforzando en ocasiones profesías autocumplidas (Sinisi, 2001) en relación a los modos de vincularse entre los estudiantes migrantes y con sus compañeros nativos y con los docentes así como en sus procesos de aprendizaje y rendimiento escolar. En otros términos, estos ejemplos evidencian que cuando las estructuras sociales se inscriben en las mentes y los cuerpos, podemos hablar de discriminación estructural. En ese tipo de relación desigual se reproducen a nivel macro y micro las posiciones de subordinación y privilegio de los sujetos y los grupos. Retomando lo dicho por Fraser, la redistribución y el reconocimiento debe ir acompañado por la participación de los propios sujetos involucrados, son las escuelas un ámbito donde debieran existir instancias en las que las voces de las y los estudiantes migrantes y de sus familias pudieran ser escuchadas.

Reflexiones finales

Como hemos analizado, en los procesos de exclusión de los niños, niñas y adolescentes migrantes que asisten a las escuelas en las que se llevó a cabo la indagación se enlazan discriminaciones múltiples ligadas a, por un lado, las condiciones socio-económicas en las que viven estos colectivos (capitales económicos y culturales) y, por otro, a representaciones prejuiciosas y/ desvalorizantes (capitales simbólicos) que se construyen sobre aquellos. En sintonía con ello, coincidimos con Clerico y Aldao (2011) cuando plantean que “...resulta cuando menos difícil, sino contraproducente, disociar las desigualdades materiales de las desigualdades simbólicas, puesto que estas se potencian mutuamente y deben ser comprendidas como bidimensionales” (p. 168).

Así, la articulación de la redistribución, el reconocimiento y la participación de los grupos que se encuentran en una situación de desventaja, son el inicio-nunca resueltos completamente- de procesos hacia una mayor igualdad real y en los que, con marchas y contramarchas, se definen las relaciones de poder y dominación dentro de sociedades.

Resulta difícil dimensionar cual será el impacto a largo plazo que tendrá la pandemia por COVID-19 en el ámbito educativo, sin embargo los diversos trabajos que reflexionan sobre este aspecto (Dussel, 2020) coinciden en que la situación extrema atravesada en ese periodo no hizo

más que agudizar las desigualdades preexistentes. El objetivo de esta ponencia ha sido presentar algunos de los resultados de las entrevistas que hemos efectuado, en parte, en plena ocurrencia de la pandemia, entendiendo que el relato de las y los docentes resulta valioso para comenzar a dilucidar los múltiples procesos de desigualdad que existen en relación al acceso a la educación de los niños, niñas y adolescente migrantes, sobre todo entre aquellos que además de ser objeto de exclusiones por su condición migratoria lo son también por su procedencia socio-económica, es decir, por su pertenencia a sectores populares.

Resta por profundizar en futuras indagaciones estos y otros aspectos relativos a la accesibilidad desigual de los niños, niñas y adolescentes a la educación. En ese sentido, por ejemplo, algunos de los datos estadísticos preliminares elaborados, en el marco del Relevamiento Anual, por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación del GCBA, revelan un descenso en la matrícula de estudiantes, en el nivel primario, si comparamos las cifras de 2019 contra las del año 2021. Así, en 2019 en el nivel primario la matrícula ascendía a 285.236 estudiantes mientras que en 2021 la misma alcanzó la cifra de 282.103 estudiantes. La presencia relativa de estudiantes migrantes en el nivel primario replican esta misma tendencia a la baja. Así según datos de la misma fuente, en 2019 los niños y niñas migrantes que asistían a las escuelas primarias en CABA representaban un 6,2% mientras que en 2021 corresponden a un 5,7% del total de estudiantes matriculados. Profundizar en estos datos y en posibles explicaciones de los mismos que permitan desentrañar qué revelan estas cifras, cuáles son los factores que inciden en las mismas y cómo se articulan con la accesibilidad a la educación y el empeoramiento de las condiciones de vida de los niños y niñas migrantes y sus familias son algunas líneas de indagación sobre las que continuaremos trabajando.

Bibliografía

- Bourdieu, P y Passeron, J.C (2003) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Clérico, L. & Aldao, M. (2011). La igualdad como redistribución y como reconocimiento: derechos de los pueblos indígenas y Corte Interamericana de DD.HH. *Estudios Constitucionales*, 9 (1), 157-198.
- Cohen, N. (comp.) (2010). *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Ediciones Cooperativas.
- Debandi, N., Nicolao, J. y Penchaszadeh, A. (Coord.). 2021. *Anuario Estadístico Migratorio de Argentina 2020*. Buenos Aires: RIOSP DDHH -CONICET.

- Diez, M y Novaro, G. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En C. Courtis & M. I. Pacecca. Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.
- Diez, M.L.; Novaro, G.; Martínez, L.V. (2017). Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación en contextos de migración y pobreza. En Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. 26 (2), 23-40.
- Duschatzky, S. (1996). De la diversidad de la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa* (15).
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año IV, N° 7, Centro de Estudios en Pedagogía crítica.
- Dussel, I. (2020). “La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados”, *Práxis Educativa* (UEPG, Brasil), 15, pp. 1-16.
- González, A., & Plotnik, G. (2011). ¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo. *Propuesta educativa*, 105-112.
- González, A. (2019) *La mirada perjuiciosa*. Los migrantes y sus derechos humanos desde las representaciones sociales del sistema judicial. EUDEBA
- Finocchio, S. (2009) “Migración y educación: sentidos y desafíos de una trama con matices”, en *Revista Todavía, Pensamiento y cultura en América Latina*, N° 23.
- Fraser, N. (2012) La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género. *ARENAL*, 267-286.
- Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social* (pp. 469-494). Paidós.
- Jordán Sierra, J. (2003) Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. Ciudadanía y educación. *Revista de Educación*, Número extraordinario, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Eudeba.
- Observación General N° 13: El derecho a la educación (artículo 13). <https://www.escribnet.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>
- Protocolo Adicional a la Convencion Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Economicos, Sociales Culturales, Protocolo de San Salvador. (1988) <https://www.oas.org/es/sadye/inclusion-social/protocolo-ssv/docs/protocolo-san-salvador-es.pdf>

Ronconi, L. (2018) El acceso a la educación desde una mirada igualitaria: la influencia del derecho internacional de los derechos humanos. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, vol. XVIII, pp.191-211.

Sinisi, L. (2001). La relación nosotros otros en espacios escolares multiculturales: estigma, estereotipo y estigmatización. En M. R. Neufeld (Ed.) *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-234). Eudeba.

Strauss & J. Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. CONTUS-Universidad de Antioquía.