

# La relación ciudadano extranjero en la cotidianeidad escolar

**Mariana de la Vega Viale**

mdelavegaviale@yahoo.com.ar

**Mariana Arruabarrena**

marianaarruabarrena@hotmail.com

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Director de TFL: Lic. Liliana Vanella

Beca CONCIENCIA – Agencia Córdoba Ciencia. Gobierno de Córdoba

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación “La relación ciudadano – extranjero en las prácticas escolares cotidianas” realizada en el marco del Proyecto “Ciudadanía, Migraciones y Escuela en la región centro”, que como línea específica de indagación intenta desentrañar y designar conceptualmente, a través de un estudio de casos, los modos en que la relación ciudadano – extranjero se manifiesta en las prácticas escolares cotidianas, modos que delimitan de forma particular los procesos de construcción de ciudadanía, marcando el adentro y el afuera, el “nosotros” y el “otros”. Esta relación puede pensarse como una metáfora que permite analizar las prácticas de inclusión y exclusión en el día a día escolar.

## INTRODUCCIÓN

La elección del problema de investigación proviene de nuestra especial preocupación por abordar el impacto que tienen en la escuela pública

los cambios sociales, políticos y culturales de las últimas décadas. Entre las características más destacadas de este contexto se encuentra el deterioro de las condiciones de vida de amplias franjas de la población de América Latina, generado por las políticas neoliberales que, entre otros factores, han alimentado los movimientos migratorios entre países: Argentina, en los años 90 y hasta el 2001, se constituyó como base receptora de población de origen mayoritariamente chileno, boliviano, peruano y paraguayo.

El panorama nacional se ha modificado en variadas dimensiones, y con ello el modo de concebir a los sujetos, su actuación en las arenas de lo público y las derivaciones que esto tiene en la educación.

En este marco, la escuela pública debe enfrentarse a una compleja situación; siendo la principal receptora de niños y jóvenes, locales y extranjeros, asume la tarea de educarlos para la integración en la vida social de nuestro país mediante la transmisión no sólo de conocimientos, sino también de valores y conductas.

En torno a estas problemáticas socioeducativas venimos trabajando como miembros del proyecto de investigación "Ciudadanía, Migraciones y Escuela en la Región Centro"<sup>1</sup>. En tal marco, hemos ido delineando nuestra preocupación por abordar con especificidad la problemática de la relación ciudadano-extranjero, intentando explorar las prácticas de inclusión y exclusión en los cotidianos escolares.

Esta investigación, inscripta en el enfoque socio-antropológico, se propuso, a través de un estudio de casos, realizar una primera aproximación a la vida cotidiana de las escuelas que seleccionamos, con la intención de contribuir a desentrañar y designar conceptualmente los modos en que la relación ciudadano-extranjero se manifiesta en las prácticas escolares cotidianas, modos que delimitan de forma particular los procesos de construcción de ciudadanía, marcando el adentro y el afuera, el "nosotros" y el "otros".

Las representaciones y prácticas sociales que se elaboran acerca del "otro" en el contexto socio-político actual, tienden a ubicarlo en un lugar de inferioridad, de subalterización, negándolo en su

condición de ciudadano. Pero estas definiciones no son arbitrarias sino que se constituyen como producto histórico. En este sentido, Liliana Sinisi sostiene que "... la construcción de la alterización se realiza a través de procesos históricos, dinámicos y complejos que se apoyan por un lado, en marcos teóricos y conceptuales y, por otro, en la carga de significados, interpretaciones y representaciones que los actores sociales le atribuyen a las diferencias". (1999:25) De allí la necesidad de encarar un estudio que contemple las múltiples dimensiones que atraviesan la relación nosotros-otros, abordando la vida cotidiana escolar como espacio de interacciones sociales que se constituyen como productoras y producto de las definiciones acerca de la alteridad.

Para poder designar conceptualmente nuestro problema de investigación recurrimos a diversos desarrollos teóricos presentes en los debates actuales acerca de la temática de la ciudadanía, tanto en su dimensión formal, ligada a la definición clásica marshalliana<sup>2</sup>, como también a su dimensión sustantiva, planteada más recientemente por Tom Bottomore<sup>3</sup>, entre otros. Asimismo, retomamos algunos resultados de investigaciones actuales que abordan la problemática en distintos contextos de acción.

A partir de la indagación conceptual, elaboramos algunas anticipaciones hipotéticas que subyacen a nuestro planteo: que la relación ciudadano-extranjero cobra diversos modos de expresión y manifestación; que es dinámicamente

construida desde las prácticas, desde los discursos y desde las maneras en que los sujetos designan a otros y se designan a sí mismos. En la aproximación a la vida cotidiana de escuelas que reciben población migrante, abordamos esta relación entendiéndola como una metáfora que nos permite explicar prácticas de inclusión y exclusión. En este marco, podemos pensar la relación nosotros-otros, como expresión particular de los modos de construcción de ciudadanía en la escuela.

Indagar sobre el concepto de ciudadanía implica retomar y reconstruir un término que ha integrado posiciones diversas, recuperando discursos y corrientes delineadas desde distintas disciplinas y en distintos momentos históricos que recorren conflictivamente la Modernidad. A pesar de la multiplicidad de factores a los que remite, pueden reconocerse dos formas de abordarlo: aludiendo a la definición clásica de ciudadanía formal, pensando al sujeto en tanto poseedor de derechos y deberes por el hecho de pertenecer a un Estado Nación, como también a su dimensión sustantiva, más ligada al orden de las prácticas y el ejercicio de esos derechos y deberes.

Nos interesa abordar conceptualmente esta problemática incluyendo e integrando estas dos dimensiones, a nuestro entender mutuamente interrelacionadas, en tanto *"la ciudadanía formal no es condición suficiente ni necesaria para la ciudadanía sustantiva. No es suficiente porque se puede formar parte de una comunidad nacional y al mismo tiempo*

*encontrarse excluido -por razones de género, de opción sexual, de edad, entre otras. Y no es necesaria porque se puede gozar de todos los derechos formalmente instituidos -y aún más- sin ser miembro de la comunidad nacional"*. (Aquín, 2003)

La dimensión sustantiva de ciudadanía nos brinda herramientas para abordar en el terreno de las prácticas cotidianas, espacio en el que se juega la posibilidad de ejercer una ciudadanía plena y activa. Sin embargo, no podemos dejar de contemplar que las situaciones de pobreza, desocupación y vulnerabilidad social en que viven amplias franjas de la población de nuestro país y de nuestra provincia *"denuncian la vigencia limitada inclusive de la ciudadanía formal"*<sup>4</sup>. (Vanella y Del Prato, 2003) Es por esto que en el abordaje de este problema de investigación incluimos ambas dimensiones de la ciudadanía, lo que implica atender a los protagonistas del escenario escolar en tanto "sujetos de derechos", pero también en tanto "sujetos políticos".

### **Abordaje metodológico**

Nuestro trabajo de investigación encuentra centralidad en la indagación acerca de *cómo se manifiesta la relación ciudadano-extranjero en las prácticas cotidianas escolares*. Esta se constituye en la pregunta eje de la búsqueda teórica y empírica desarrollada a lo largo del estudio.

En la primera etapa de la investigación nos abocamos a construir aquellas definiciones teóricas que luego nos orientaron en el trabajo en terreno, y

que, a la vez, se fueron complejizando durante y después de este período.

Si bien este trabajo implicó un avance importante, fue necesario buscar una instancia intermedia entre *la pregunta* de investigación, nuestro marco teórico y la realidad de las escuelas. Esta instancia se fue configurando a partir de la formulación de nuevos interrogantes que arrojaran luz sobre las dimensiones desde las cuales puede ser abordado el problema, conformando el primer bloque de preguntas:

¿Qué prácticas de inclusión-exclusión identificamos en la dinámica institucional y en la dinámica de las aulas? ¿Cómo se ponen en juego las representaciones sobre lo bueno y lo malo, lo permitido y lo prohibido en esas prácticas? ¿Quiénes tienen mayor (o menor) autoridad para establecer estas representaciones, para demarcar sus límites? ¿Cómo se representan y cómo se designan a sí mismos los distintos actores institucionales (docentes, alumnos, directivos)? ¿Cómo representan y designan a los otros? ¿Cómo representan y designan al mundo que los rodea? ¿Qué relaciones, en términos de relaciones sociales, entablan los actores entre sí?

Estas preguntas contienen aún un alto grado de teorización, por lo que son acompañadas por otras que guiaron nuestra mirada y nuestro análisis en la instancia de trabajo de campo en las dos escuelas seleccionadas.

En tanto que la posibilidad de designar a otros y ser designado, de construir representaciones y

ponerlas a jugar en las relaciones que se generan en la vida cotidiana, no es ajena a las posiciones que ocupan los sujetos en el campo de la escuela y su contexto, conformamos otro bloque de preguntas que intentó dirigirse a la observación y el análisis de las características de las escuelas y de quiénes las integran. De este modo, aquellas dimensiones definidas en un grado de abstracción elevado, pudieron convertirse en objeto empírico de nuestra mirada.

¿Qué características tienen las instituciones escolares objeto de nuestro análisis? ¿Cuál es su historia? ¿Quiénes son los alumnos que asisten a estas escuelas? ¿De dónde provienen? ¿Cuál es su origen socio-económico, étnico, cultural? En el caso de niños de otras provincias o países, ¿cuándo llegaron a Córdoba, dónde se asentaron, en dónde viven, con quiénes? ¿Qué características tienen las relaciones que se generan entre los niños?

¿Quiénes son los docentes que trabajan en la escuela? ¿Hace cuánto tiempo están allí? ¿Cómo llegan a la escuela? ¿Qué trayectoria laboral tienen?

¿Cómo se conforman los equipos de dirección? ¿Qué modalidad de gestión asumen? ¿Cómo toman sus decisiones? ¿Qué tipo de relaciones entablan con el resto de los actores? Entre otras.

Por otro lado, es a partir de las acciones e interacciones de los sujetos en sus actividades cotidianas que nos aproximamos a los distintos modos de relación que se entablan en la escuela:

¿Qué actividades realizan en la vida cotidiana escolar?  
 ¿Qué actividades tienen a su cargo? ¿Cómo se relacionan los docentes con los niños? ¿Cómo se relacionan los niños entre sí? ¿Qué se dicen, cómo se nombran? ¿Qué grado de participación en las decisiones que se toman en la escuela tienen docentes, alumnos, padres, directivos?

En el proceso de análisis e interpretación de los datos, fuimos interrogando a nuestros registros desde estas preguntas, lo que nos permitió un primer nivel de sistematización de los hallazgos alcanzados. De allí se desprendieron tres ejes analíticos bajo las siguientes denominaciones: "El espacio geográfico como espacio social y simbólico", "Las instituciones escolares y sus actores como representantes del estado" y "Trama de relaciones, discursos y prácticas en el día a día escolar". La articulación de estas dimensiones nos permitió avanzar en algunas interpretaciones acerca de la construcción de la figura del extranjero a la luz de la categoría de *otredad*.

### **Trabajo de Campo: la escuela del Centro y la escuela del Sur**

El trabajo de campo se realizó en dos escuelas seleccionadas teniendo en cuenta sus particularidades, así como sus puntos en común: las escuelas son públicas, primarias, de la ciudad de Córdoba y pertenecen a la jurisdicción provincial; ambas reciben población migrante de países limítrofes, de Sudamérica y de otras provincias de nuestro país, siendo en un caso predominantemente

de origen peruano y en el otro, boliviano. Una de las escuelas está ubicada en el casco céntrico de la Ciudad de Córdoba y la otra en la periferia sur.

La escuela del *Centro* está situada en Alberdi, un barrio céntrico de Córdoba. En las inmediaciones de la zona se encuentra la Central de Policía, el Hospital de Clínicas, la Maternidad, el Colegio Universitario Manuel Belgrano y una gran cantidad de negocios y hospedajes. La institución que posee más de 60 años de antigüedad, fue creada durante la década del 40 por el Plan Amadeo Sabattini.

Según la información que figura en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los alumnos que asisten a la escuela provienen, en su mayoría, de familias de clase media residentes en la zona y un 10% lo hacen de zonas periféricas. Este dato puede ser contrastado con la percepción que las maestras tienen del alumnado, quienes mencionan la gran diversidad de barrios de origen de los niños y la precariedad de condiciones de vida en que viven. La escuela atiende a más de 800 alumnos. Si bien el PEI no presenta como dato la cantidad de niños provenientes de otras provincias o países, algunas estadísticas que acompañan este documento reflejan que existe un gran número de niños que provienen de Perú o son hijos de migrantes peruanos.

La escuela del *Sur*, se encuentra en una zona periférica al sur de la Ciudad de Córdoba, en villa El Libertador. La población que habita este barrio es de clase media-baja y baja, con un alto porcentaje de desocupación, subocupación y beneficiarios del Plan

Nacional Jefes y Jefas de Familia. Si bien la gran mayoría vive en situación de pobreza, pueden identificarse franjas extremadamente precarias. Una de las características más destacadas del barrio es que se constituye en lugar de residencia, permanente o transitoria, de migrantes de nacionalidad fundamentalmente boliviana.

La escuela fue creada en el año 1995, a partir de una demanda protagonizada por la comunidad barrial. Actualmente asisten alrededor de 525 alumnos. Un alto porcentaje del alumnado proviene de otros países, fundamentalmente Bolivia, Perú y Chile, o son hijos de migrantes.

### **ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS EN TORNO AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Este apartado despliega los resultados a los que hemos podido arribar durante el proceso de indagación. En este sentido, se entrecruzan los distintos momentos de observación, de análisis y escritura puestos en juego, objetivados en la construcción de tres apartados que abordan diferentes niveles de análisis y que dan pie a un último capítulo con conclusiones.

#### *1) El espacio geográfico como espacio social y simbólico:*

La indagación en el espacio social más amplio en donde los sujetos actúan puede darnos pistas para entender y aprehender las relaciones que los actores escolares tejen en el cotidiano de la escuela: ¿qué

vinculación se podría encontrar entre las relaciones, las dinámicas, los modos de designación que los sujetos construyen y la posición que éstos ocupan en el espacio social? Porque entendemos que esta es una puerta de entrada al problema, nos embarcamos en describir algunos rasgos y características de ambos barrios en donde las escuelas están insertas.

#### *2) Las instituciones escolares y sus actores como representantes del estado:*

En este eje centramos la mirada en la organización escolar intentando describir a las escuelas como agencias del estado, es decir pretendemos reconstruir la manera en que las escuelas se designan a sí mismas como instituciones estatales. Para ello, recurrimos a diversos documentos escritos, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y a diagnósticos áulicos elaborados por docentes. También recuperamos la voz de los maestros y, principalmente, de los directivos como representantes de la institución.

La intención es captar qué dice la escuela de sí misma, desde qué lugar lo hace, qué ideas o nociones se cuelan en esos discursos. De esta manera podremos aproximarnos a la posición que ocupa la escuela desde lo que llamamos el discurso oficial y las representaciones que se ponen en juego en esos modos de designarse.

#### *3) Trama de relaciones, discursos y prácticas en el día a día escolar:*

Entendemos que para abordar nuestra problemática en el escenario escolar no basta con

mirar las relaciones macro sociales que se entablan en su entorno, ni tampoco sólo el esfuerzo por objetivar las construcciones históricas de las escuelas y los sujetos que las habitan. Más bien creemos que es posible mirarlo en el cruce de las dimensiones micro sociales y macro sociales que se encarnan en los protagonistas del día a día escolar conformando un tejido de relaciones que les da una identidad particular.

Es por esto que, en este eje, focalizamos la atención en las interacciones cotidianas entre de los actores escolares: docentes y directivos, padres y alumnos, atendiendo a los discursos y prácticas que refieren a unos y a otros.

4) *La construcción de la figura del extranjero como otredad:*

Con un mayor grado de abstracción, en la construcción teórica fuimos dando forma al último apartado de nuestro trabajo que retoma las primeras preguntas de investigación y las redefine en torno a los nuevos hallazgos sistematizados en los ejes anteriores. Es el trabajo de análisis lo que fue gestando este último eje que intenta bucear en lo profundo de la relación ciudadano-extranjero redefinida como un *nosotros-otros*, intentando dar cuenta de los modos en que dicha relación se presenta y se construye en la vida cotidiana escolar, al mismo tiempo que desentraña los sentidos que va asumiendo para los actores la relación con los otros.

Si bien aquí se presenta la construcción de la totalidad de los ejes analíticos abordados en el

Trabajo Final, en este artículo hemos optado por profundizar en dos de ellos, los cuales constituyeron aportes fundamentales en la investigación.

### **Tramas de relaciones, discursos y prácticas en el día a día escolar**

La vida cotidiana es una construcción social e histórica en tanto en ella se condensan los significados socialmente compartidos y las objetivaciones de los procesos e interacciones sociales de la realidad presente de los hombres, y de aquella por la que han transitado generaciones pasadas. Este conjunto de significados y objetivaciones compone el conocimiento de sentido común, que permite a quienes lo integran, desenvolverse en la sociedad, desde la cual explican el mundo que les rodea y les antecede. De este modo, la realidad de la vida cotidiana se presenta como un espacio y un tiempo compartido con otros, por lo tanto intersubjetivo, que sirve como marco de referencia para la interacción en un nivel micro social. (Heller, 1977)

En este ámbito es posible indagar acerca de las prácticas y las representaciones que tienen de lo social los individuos concretos, con nombre y apellido, con una historia social y familiar particular, en un tiempo y en un espacio singular. Y es por eso que optamos por la "vida cotidiana" como ámbito de indagación.

En este eje se pueden reconocer dos partes; en la primera de ellas se presentan de modo más

general, algunos elementos que caracterizan la vida cotidiana de las escuelas. En esta instancia no hemos delimitado ejes comunes a ambas escuelas, sino más bien, tratamos de recuperar aquello que se presenta a nuestra mirada como las características más singulares y relevantes de ambas instituciones.

Luego, focalizamos la mirada en las relaciones entre los distintos actores escolares: los alumnos, los docentes y directivos<sup>5</sup>. Para esta segunda parte se pueden reconocer categorías comunes de comparación entre ambas escuelas.

#### Primeras aproximaciones a la vida cotidiana escolar *La Escuela del Sur*

*“Los alumnos van ingresando por los portones de entrada y se dirigen a sus aulas, otros quedan en el patio. Muchos de ellos, sobre todo los más chiquitos son acompañados por sus madres o hermanas (supongo, porque algunas son adolescentes). Puedo identificar entre esas mujeres que muchas tienen rasgos norteños o collas, algunas más viejas, visten polleras amplias debajo de las rodillas y sacos tejidos o de polar. El resto de las mujeres visten de manera informal, muchas con pantalón de jean o jogging. Me llama la atención que varias a pesar del frío usan ojotas. También veo que algunos nenes vienen con zapatos y sin medias. Es invierno, pienso en el frío que deben tener, algunos alumnos también tienen rasgos norteños.”* (Registro de campo)

Esta es una imagen que se repite todas las mañanas en la escuela del Sur, es la que representa el momento de entrada a la escuela de los alumnos del

turno mañana, el cual antecede a la formación y al izamiento de la bandera, dirigido por la vice directora o la directora. Tal como se presenta en el relato a la mayoría de los chicos los acompañan sus mamás o hermanos mayores ya que sus papás están trabajando. Estos últimos son la fuente de ingreso principal de los hogares, se desempeñan en trabajos de albañilería, changas, cuidado de parques y jardines y algunos que se dedican a la mecánica del automotor o trabajan en las fábricas que aún quedan en la zona.

Las mujeres, en cambio, no tienen empleo fijo. Según nos comentan *“para el tipo de trabajo que hacen ellos a nosotros no nos buscan”* (registro de campo). Muchas son beneficiarias del plan jefas de hogar<sup>6</sup> por encontrarse solas y como sostén de la familia y algunas otras, generalmente las de origen boliviano, trabajan en la feria del barrio vendiendo verduras o especias.

Los alumnos llegan a la escuela caminando, ya que la población vive mayoritariamente en las cuadras circundantes, sobre todo en las viviendas que lindan con la cuadra trasera de la Escuela: “El ARPEBOCH”, tal como lo denominan sus habitantes. ARPEBOCH es una cooperativa de viviendas que desde hace poco más de una década se encuentra en la zona. Allí se ubican distintos condominios con departamentos de hormigón muy pequeños, en donde viven gran cantidad de familias de inmigrantes, algunos ilegalmente: *“La gran mayoría de los alumnos que asisten a la escuela son de origen*



*boliviano, también hay algunos chilenos, peruanos y en algún caso paraguayo, ya que acá (haciendo una seña) esta la Cooperativa ARPEBOCH" (registro de campo).*

Las docentes, en cambio, no son del barrio. Todas llegan en colectivo y, según nos cuenta la directora, el problema de transporte hace que no puedan encontrar un equipo estable para el trabajo: *"Cuando consiguen algo en otro lado, en otra escuela más del centro, ellas prefieren irse, por el transporte sobre todo, hay algunas que se toman 4 colectivos al día."* (conversación informal con la directora). La mayoría son jóvenes y han estado como maestras suplentes en otras escuelas hasta que les llega la titularidad en la escuela del Sur. Hay dos maestras que también son de origen boliviano y aparentemente hay una opción ideológico-profesional de trabajar en esta institución.

#### *La Escuela del Centro*

*"...nosotros tenemos un caso que es de Residencial América<sup>7</sup> y se toma cuatro colectivos porque no consigue una escuela que le guste; yo creo que son varios los factores que hacen que un niño mantenga la escuela, independientemente de donde viva: o porque aún viviendo en el barrio no se adapta a la escuela o al tipo de compañeros por un nivel social o cultural...Y la otra es porque esta escuela tiene una ubicación estratégica, ésta es una escuela de paso, los padres van a trabajar y dejan a sus hijos aquí y luego los recogen cuando vuelven"* (entrevista a la directora).

Esta idea de "escuela de paso" o "escuela depósito" es reiterada en diversas ocasiones también por los docentes, argumentando que la escuela es elegida por los padres por su ubicación. Si bien en los documentos oficiales de la institución se hace referencia a que los niños provienen del mismo barrio o de barrios aledaños, en el transcurso del trabajo de campo hemos podido observar la diversidad de barrios de origen de los alumnos

Los niños que asisten a la escuela no son en su mayoría de la zona, entre otros factores, porque en las inmediaciones hay tres escuelas privadas y según dice la directora *"hoy la escuela pública quedó para aquellos que no pueden pagar ni una cuota mínima y no es el caso de la mayoría que viven en la zona"* (entrevista a la directora). Proviene de barrios ubicados en zonas empobrecidas de la ciudad tales como Barrio Obrero, Marechal, Villa Páez, Santa Elena, entre otros.

Los alumnos que residen en Barrio Alberdi o barrios cercanos como Alto Alberdi o barrio San Martín son en su mayoría peruanos o hijos de peruanos. Según diferentes datos recabados, la escuela siempre recibió población originaria de Perú, por ser justamente la zona de residencia elegida por peruanos, lo cual según algunas maestras *"era algo normal"*. Sin embargo, esta situación que antes era vivida como de normalidad hoy causa cierto malestar al interior de la institución: *"antes los peruanos de la zona eran de otro nivel, eran muy buscados para tareas en la construcción, sobre todo los yesistas que*

*reparaban casas de estilo de la zona. Ahora los peruanos que vienen son aquellos que ya han aprendido la viveza criolla, que entraron en la picardía de la delincuencia o que son utilizados como chivo expiatorio en tráfico de drogas o de personas.”* (entrevista a la directora).

Según las propias maestras, es la población toda que ha cambiado de nivel socio-económico y que los alumnos “*ya no son los de antes*”. En este sentido es muy frecuente escuchar que se asocian los altos niveles de indisciplina e incluso de violencia escolar al nivel socio-económico de los alumnos: “*antes los chicos no eran así, eran más educados, esperaban su turno, ahora se pegan, se golpean por pasar...y bueno es que el nivel de esta escuela a caído mucho, los mejorcitos van a escuela privada.*” (conversación informal con la cantinera).

Indagando sobre la condición económica de las familias que eligen esta escuela, encontramos que a diferencia de lo que se consigna en el PEI<sup>8</sup>, los alumnos provienen de sectores medios-bajos y bajos. Sus padres trabajan en la construcción, son empleados de comercio, cuentapropistas, empleadas domésticas y una minoría profesionales. Viven en viviendas precarias o pensiones aún siendo familias numerosas.

Si bien la imagen que las maestras tienen de la población que asiste a la escuela refiere a un descenso de nivel social y cultural en los últimos años, la mayoría de ellas sigue considerando a esta escuela como espacio privilegiado de trabajo en

relación con otras instituciones escolares públicas: “*me queda cerca de casa, por eso vine aquí. Esta es una escuela que está dentro de las que todas anhelamos porque es una escuela relativamente céntrica, si vivís en un barrio, con un solo colectivo llegas. Y bueno, también por el nivel, el nivel no es tan bajo como en una villa o una escuela urbano-marginal.*” (entrevista a maestra). Las docentes resaltan con frecuencia las dificultades que se presentan en el día a día escolar, aún reconociendo su situación de privilegio. Una de las cuestiones que más ponen de relieve, está ligada a la relación con los padres de sus alumnos. Ellas manifiestan la falta de acompañamiento en la educación de sus hijos y el desinterés generalizado por lo que pasa en la escuela.

#### *Las tramas de relaciones en el cotidiano escolar*

### **Los Docentes**

Si bien en el marco de la investigación se abordaron las diferentes vinculaciones entre docentes y otros actores escolares, aquí se presentan sólo aquellas que hacen referencia a la relación con los niños.

En cuanto a las miradas que van construyendo los docentes respecto de los alumnos, podemos encontrar algunos puntos de contacto entre las dos escuelas, principalmente en el “uso” de concepciones o visiones generalizadas en el imaginario social para dar explicación a características o fenómenos concernientes a los niños. Esto se hace

presente con mayor fuerza a la hora de establecer diferencias entre los niños argentinos y aquellos provenientes de otros países. Las palabras de una maestra de la escuela del Centro contribuyen a ejemplificar esta situación: *"es como que los argentinos tenemos eso de que queremos ser los mejores, o sea, entonces hacen las tareas. Si les das tres sumas, te traen seis, tres oraciones, seis. Se esfuerzan más en cumplir y traer más de lo que uno le pide. Mientras que los chicos de nacionalidad peruana o que sus papás son de allá, o sea, te cumplen, pero...justo y necesario. Igualmente también las inasistencias, se nota mucho la diferencia, faltan más, mucho más esos chicos, los chicos de nacionalidad peruana"* (entrevista a maestra).

Como se advierte, la maestra establece una diferencia entre los niños respecto de su respuesta a los requerimientos educativos y la explica aludiendo a la nacionalidad de los niños.

Esta misma explicación es utilizada al remarcar otra diferencia entre alumnos nativos y extranjeros: *"Lo diferente es que para ellos, según tengo conocimiento, allá en Perú el maestro es un señor. Se lo respeta porque si está ahí es por algo. En cambio para nosotros los argentinos cada vez somos menos, es como que yo, por ahí, a veces me ven como enemigo. Por ahí te ven como enemiga, como la que los reta, que no quiere que el chico aprenda. En el caso de los peruanos, no. Te tienen mucho más respeto, y valoran si uno los llama para decirles, para guiarlos como hacer una cosa u otra cosa. Más allá que*

*después sus posibilidades no le permitan, te escuchan, se comprometen. Pero el respeto se evidencia mucho más en los extranjeros que en los argentinos."* (entrevista a maestra).

En la escuela del Sur las docentes muchas veces también acuden a este tipo de generalizaciones para comprender el comportamiento de sus alumnos: *"Y los chicos extranjeros tienen esa cosa de que son muy educados. Te diría...sumisos."* (entrevista a maestra).

En los casos citados se refleja con claridad que las causas de los diferentes comportamientos de los alumnos, ya sea en cuanto al rendimiento o en cuanto a la conducta, son buscadas en relación al origen de los niños, sin indagar más allá, sin cuestionarse sobre las particularidades que asume cada alumno.

Resulta interesante en este punto hacer alusión a la manera en que las maestras interpretan la relación que los alumnos establecen entre sí, principalmente entre niños argentinos y migrantes o descendientes de extranjeros. En el caso de la escuela del Sur esto se presenta con mayor claridad. Las docentes manifiestan preocupación por el alto grado de discriminación entre los alumnos. Argumentan que la problemática de la discriminación ingresa a la escuela por la presencia de niños bolivianos:

*"E: ¿Y cambia algo que en la escuela haya chicos bolivianos?"*

*M3: Sí, la discriminación.*

*M4: Sí, es terrible la discriminación.*

*M3: Los chicos de acá son terribles, son muy despectivos.*

M1: Hacia el boliviano, o sea del de acá al boliviano.”  
(Entrevista a maestras escuela Sur).

En este sentido, las maestras se preguntan el porqué de esta situación intentando explicar las posiciones diferenciadas que asumen los alumnos a la hora de relacionarse. Sin embargo, no se plantean en qué grado contribuyen sus propios juicios de valor hacia los alumnos, dejando el problema fuera de su alcance.

*“M3: Son cosas que ya no podés tolerar. Porque, pobrecitos ellos, cuando están en mi hora obviamente que sí podés intervenir, pero a veces están en los recreos y no podés, porque vos en una situación áulica podés, vos los ves como les pegan, como se abusan, y vos los hablás y les decís ‘por qué hacen esto, por qué’, porque son ellos mismos los que cargan con el peso de ser discriminados afuera, por el resto y el entorno, ya vienen con su estigma. Entonces yo pienso ¿será la venganza de ellos acá? Claro, buscar a otro que...”*

*M1: Que es inferior...*

*M3: Que es más inferior que ellos, entonces es como que se sienten en el poder. Y bueno, yo noto eso acá y en todas las escuelas como ésta. Son estas características, hay poca... poca tolerancia a la gente extranjera”. (Entrevista a maestras).*

En la escuela del Centro, estas cuestiones no tienen tan clara presencia sino que se encuentran solapadas por explicaciones que se ligan más a problemas de clase social. Es decir, los conflictos que las maestras advierten entre los niños generalmente están vinculados a la pertenencia a diferentes sectores sociales: *“Mirá, yo en clase no tengo demasiados*

*conflictos. Los chicos se llevan bien. Por lo menos no he tenido casos de discriminación o ese tipo de cosas. Es un grupo bastante unido. Tengo una nena que vino de Perú que se incorporó en junio al grupo y también fue muy bien recibida, la integraron en seguida. Lo que sí puede pasar, es que hay nenes que los padres están bien, económicamente ¿no? y mucho no quieren juntarse con el resto que por ahí viene de barrios, pero no más que eso.” (entrevista a maestra).*

En este caso la docente alude a la discriminación (o a la ausencia de la misma) en relación a la presencia en el aula de niños extranjeros. Sin embargo, no advierte como discriminación el hecho de que algunos niños no quieran “juntarse” con otros por causa de su origen socioeconómico.

### Los alumnos

Con respecto a los alumnos nos interesa enfocar nuestra atención en las relaciones que establecen entre ellos y los modos en que se designan. Estos dos aspectos son los que nos posibilitan reconstruir el lugar que ocupan en la vida cotidiana de la escuela, en términos de posiciones y de relaciones sociales.

En la escuela del Sur pudimos observar que los alumnos van estableciendo grupos que no siempre tienen que ver con su pertenencia a un *grado* determinado. Muchas veces las relaciones que entablan al interior de la vida escolar tienen vinculación con su vida fuera de la escuela, sobre todo con el espacio familiar y con sus amistades del barrio. Este aspecto cobra mayor preponderancia en

el caso de los niños que residen en ARPEBOCH que son o tienen familiares de origen boliviano. Podemos conjeturar que esto se debe a las tramas de relaciones que se van entablando entre familias migrantes, ya sea por lazos de parentesco o por diversas actividades que los reúnen en el espacio barrial.

Los agrupamientos en la escuela del Centro, difieren bastante de los que hemos reconocido en la escuela del Sur. Aquí se hace mucho más difícil captar filiaciones provenientes de espacios extraescolares, ya que la composición del alumnado es mucho más heterogénea en cuanto a lugares y barrios de procedencia. De este modo, no es posible reconocer un lugar común o espacios públicos comunes que congreguen a los alumnos y sus familias como es el caso de la escuela Sur y el barrio Villa el Libertador, y los grupos se van conformando directamente en el espacio escolar.

Más allá de esta diferencia entre las escuelas, los niños van conformando grupos que en muchos casos se convierten en una manera de defenderse ante las agresiones de los demás, de protegerse en un pequeño círculo en donde se es aceptado. Y en esas formas de agrupamiento se pueden leer relaciones de poder: algunos tienen la autoridad para designar al otro, para definirlo ubicándolo en una posición de inferioridad; a otros sólo les queda la opción de aislarse para, de algún modo, evadir o contrarrestar el menosprecio, la humillación. Cabe aclarar que estas posiciones no son rígidas e

inmutables sino que se van configurando según la situación, el momento, según la trama que se vaya conformando entre los grupos y los sujetos.

Una conversación que mantuvimos con un grupo de niñas que asisten a la escuela del Sur puede resultar ejemplificadora:

*"E: ¿Ustedes son compañeras del grado?"*

*N1: No.*

*E: ¿Y de dónde se conocen?"*

*N1: Yo la conozco a ella de antes, porque es mi prima y vive cerquita de mi casa, entonces siempre jugábamos juntas... cuando vine a esta escuela me junto con ella.*

*N2: Como la Yesi es mi compañera, se hizo amiga de mi prima (N1).*

*E: ¿Y ustedes tienen otras amiguitas?"*

*N1: No, solamente nos juntamos las tres.*

*E: ¿Por qué?"*

*N1: Porque nos dicen cosas, cosas feas y entonces no nos juntamos con ellos.*

*E: ¿Que cosas les dicen?"*

*N1: Boliviana olor a ajo, negra... Y yo no soy boliviana, ella tampoco y ella tampoco. (refiriéndose a sus dos compañeras).*

*E: ¿Y por que te dicen así?"*

*N1: No sé, porque creen que soy boliviana. Mi mamá es boliviana pero yo nací acá.*

*E: O sea que sos Argentina. ¿Y vos sos Argentina también?"*

*N3: Más o menos...*

*E: ¿Cómo más o menos?"*

*N3: Soy de Jujuy*

*E: ¿Y sólo se juntan entre ustedes?"*

*N1: Si porque también hay unas chicas que son muy "ordinarias" y dicen malas palabras. Además son "machonas" porque juegan con los varones."*

(Charla informal con alumnas de cuarto grado)

Esta cita no solamente da cuenta del origen de las relaciones entre las alumnas, que hacen clara mención a que se conocen de un ámbito extraescolar, y de las tramas que se tejen entre los grupos, sino que también nos permite indagar acerca de la forma en que los niños se designan entre ellos, en tanto posibilidad de reconocer las miradas que se construyen acerca del "otro".

En la escuela del Sur, los términos en sentido despectivo con que algunos alumnos se dirigen a sus compañeros generalmente hacen alusión al "boliviano". Decirle "bolita" o "boliviano" a un compañero se carga de un sentido negativo, discriminatorio, que no siempre tiene que ver con la nacionalidad del niño al que se destina el "insulto". Está dando cuenta de un prejuicio generalizado, y que en el barrio cobra mayor fuerza, que vincula "lo boliviano" al sucio, al pobre, al lento.

De este modo, se cuelean en las relaciones cotidianas los estereotipos construidos socialmente que condensan las representaciones acerca de un grupo social: a partir de algunos rasgos o características particulares ligadas a lo cultural, se define a la totalidad del grupo. A esto se le suma el poder estigmatizante de esas representaciones que entienden las diferencias como "...una marca 'natural',

que se 'hereda' de padres a hijos y que difícilmente el grupo pueda revertir." (Sinisi, 1999:211)

Como ya hemos reflejado los alumnos en su mayoría residen en el mismo barrio, transitan las mismas instituciones, comparten muchas actividades barriales, pertenecen al mismo sector socio-económico, en consecuencia *el límite de la exclusión* o a decir de Norbert Elias los "diferenciales de poder" de un grupo por sobre otro, comienzan a surgir en relación a otros elementos, como en el caso que describimos en donde las diferencias principales que se marcan entre los grupos se vinculan a una cuestión de origen étnico o cultural<sup>9</sup> (Elías,1976)

En el caso de la escuela del Centro también está presente la problemática de la discriminación ligada a la nacionalidad extranjera, pero además son reconocibles otras formas de designación que dan cuenta de una mayor heterogeneidad de grupos sociales presentes en la escuela. Algunos ejemplos pueden ayudar en advertir estas múltiples formas de designación que se construyen entre grupos.

*E: ¿Ustedes tienen muchos compañeros de Perú?*

*A1: Sí.*

*E: ¿Y cómo se llevan?*

*A1: A veces son discriminados*

*E: ¿Qué significa ser discriminados?*

*A1: No me acuerdo... que no comparten cosas, que no prestan.*

*A2: El viernes una chica pidió prestado el liquid paper y el peruano no lo quiso prestar.*

*E: ¿Por qué?*

*A2: Porque son malos*

*E: ¿Todos los peruanos son malos?*

A2: *Casi todos, algunos no.*

E: *Vos le contaste a tu mamá que no te llevas bien con los chicos de Perú.*

A2: *Yo no, mi hermano Nahuel le contó.*

E: *¿Y qué dijo?*

A2: *Que son mal educados y dañinos"*

(Entrevista a alumnos 5to grado)

Esta configuración entre grupos tiene rasgos de generalización. En muchos casos, las designaciones que hace un grupo por sobre otros no necesitan de casos concretos, de individuos en particular o de señales "objetivas" en donde fundarse. Por el contrario, están basados en generalizaciones que un grupo hace por sobre otro en condiciones desiguales de poder: "los peruanos", "ellos" "mal educados y dañinos" son algunos fragmentos del registro que dan cuenta de esta característica. En este sentido, es importante tener en cuenta que en estas situaciones se ponen en juego relaciones de hegemonía que adquieren una complejidad particular cuando se entrelazan con formas "silenciosas, globales y permanentes de discriminación, en sus manifestaciones más naturalizadas"<sup>10</sup>.

En consonancia con lo que hemos presentado, transcribimos aquí fragmentos de una entrevista que reflejan otros modos de entrelazamiento entre grupos; aquí a la estigmatización étnica se le añaden las relaciones de género y el papel que juega la imagen corporal:

"A3: *Mis papás son peruanos*

E: *¿Y cómo te sentís en la escuela?*

A3: *Mmm...más o menos.*

A4: *Yo también soy de Perú, y a mi casi no me dicen*

*nada.*

A1: *En el grado de segundo A, casi no nos decimos nada; por más que sean peruanos les decimos 'por favor alcánzame esto', 'por favor te puedes callar que estoy estudiando'.*

A5: *En mi grado, por ejemplo a ella (señala a alumna 3 presente en el momento de la entrevista) que es gorda le dicen gorda fiera, o como también es peruana le dicen gorda peruana.*

A6: *En mi salón también hay una chica que le dicen 'hola gorda, cómo estas gorda' y le escriben cosas en el pizarrón.*

A2: *En mi grado hay dos gemelas que les dicen 'chanchito valiente'.*

A1: *¡Ah si! a la Maia le dicen 'ballena embarazada' (risas).*

A6: *A ella (señala a alumna 3) le dicen gorda inflona todo el tiempo.*

A5: *Los hombres siempre le escriben cosas a las mujeres. Los varones son re malos le dicen peruana fiera (señala alumna 3) porque es gorda y tiene pelo corto.*

A6: *Hay otra que también tiene pelo corto y le dicen peruano como si fuera varón. (Entrevista a niñas de 2do y 3er grado).*

De distintos modos los alumnos de ambas escuelas van constituyéndose o sumándose a diferentes grupos: aquellos que están autorizados para designar a otros por pequeñas cosas reales o simbólicas que les otorgan ese poder, se constituyen como el grupo de "los establecidos", en términos de Norbert Elias, en contraposición al grupo que

sistemáticamente recibe y, en ocasiones resiste, los estigmas que otros pronuncian sobre "ellos". Como estas son relaciones dinámicas, en ocasiones se puede observar que el mismo niño o grupo que designa y estigmatiza a otros en alguna dimensión, es designado por otro grupo en una dimensión diferente.

En suma, los niños van tejiendo sus propias redes de relaciones, van estableciendo diversas formas de designarse y designar a los otros, donde se van definiendo roles y jerarquías, entre amistades y rivalidades, que de algún modo no dejan de reproducir los códigos aprehendidos en sus interacciones con el mundo adulto dentro del espacio escolar y fuera de él.

Estos aspectos que intentamos describir nos ayudan a delimitar las posiciones y posicionamientos que asumen en la cotidianeidad escolar, desde las cuales establecen los vínculos que configuran la vida cotidiana en la escuela. Vínculos que, si bien atienden a la especificidad de la institución que los enmarca, no dejan de ser relaciones sociales mediadas por múltiples representaciones y por las diferentes posiciones de poder.

### **LA CONSTRUCCIÓN DEL EXTRANJERO COMO OTREDAD**

Según Blanck-Cerejido y Yankelevich *"El término extranjero condensa un proyecto que desde antiguo viene elaborando la cultura de Occidente. En*

*el fondo, responde a una necesidad de identificación, una catalogación que trata de explicar o cuestionar aquello que por su naturaleza diverge de los usos de una comunidad. Con ello surge la figura del otro, a través del cual se filtra nuestra propia identidad"*<sup>11</sup>.

Un uso corriente es el de construir la figura del extranjero en contraposición con la figura del ciudadano, forma ampliamente basada en la concepción clásica marshalliana de ciudadanía formal en el sentido jurídico del fenómeno. Si bien esta es una forma muy presente en nuestra historia de constitución como Estado Nación y que aún hoy en día tiene vigencia, pensamos que no es la única manera de hacerlo, o más bien que se presenta deficitaria a la hora de abordar nuestro problema particular de investigación.

Decimos esto, en tanto, en las dinámicas cotidianas de las escuelas esta "metáfora" ciudadano-extranjero que se presentaba de modo homogéneo, empieza a refractarse de muy diversas formas en las relaciones que tejen los actores, incluso con aquellos que "formalmente" ingresan sin ningún tipo de traba jurídica en lo que se puede denominar ciudadanos. Aquí los términos de ciudadanía sustantiva, ciudadanía activa o participante, entre otros, nos guiaron en ampliar nuestro horizonte de miradas.

Según el autor Vives Rocabert, *"El otro es, por definición, un sujeto extraño, externo, distinto a uno mismo. El otro es lo incógnito, pero sólo hasta cierto punto, ya que nos resulta indispensable para constituirnos como sujetos"*<sup>12</sup>. En este sentido,



podemos pensar que la construcción de la identidad del sujeto contiene la búsqueda de lo común y lo diferente; la identificación con lo semejante y el reconocimiento de lo extraño. Es esta doble relación con el "otro" lo que define el proceso identitario.

Resulta interesante retomar esta mirada para pensar los modos en que se presenta la relación ciudadano-extranjero en la vida cotidiana escolar; las maneras en que esta se traduce como la construcción de un "nosotros" y de un "otros" que va siendo configurada a partir de las prácticas cotidianas y de los sentidos que los actores van elaborando.

Es por esto que en el proceso analítico e interpretativo, fuimos construyendo la figura del extranjero a la luz de la categoría de otredad, de alteridad; como algo o alguien diferente a uno mismo y por esto amenazante a la propia identidad. Es desde aquí que las prácticas y los discursos de los agentes escolares comienzan a entenderse como designantes de posiciones, como portadoras de un deber ser, como incluseras o excluseras.

Así, la otredad es acompañada por un andamiaje de valoraciones<sup>13</sup> generalizadas de diferencias reales o imaginarias que realiza un agente, o un grupo, por sobre lo que constituye al otro agente, el designado. Sin embargo, en la complejidad de las tramas sociales al interior de la escuela no siempre el designado peyorativamente es el mismo, y más aun, no siempre lo es por las mismas cualidades, es una configuración móvil y en proceso; "bolita", "paragua", "boliviano olor a ajo", "gorda", "sucio",

"ordinaria", "ladrón", "beneficiarios de un plan", "huérfano", "criado en la calle", "villero", son posibles designaciones de unos hacia otros. Designaciones que, como queda expuesto, no remiten necesariamente a la nacionalidad formal, sino más bien a la precariedad de situación en la que viven o a la vulneración de derechos sociales, políticos y civiles en los que se encuentra. La superioridad de unos dependen más bien de la inferioridad de tantos otros.

La conversación con el portero de la escuela del Centro, puede reflejar con mayor precisión esta "cadena" de designaciones y percepciones que marcan de un modo flexible pero nítido el "adentro y el afuera", "el nosotros-otros", "el grupo establecido y el grupo marginado":

*"...no, no nos confundas. Los de Alberdi somos argentinos. Los peruanos se nos meten de arriba, son insoportables, en una casa viven 30.*

*Cerca de mi casa hay una casa en la que viven 30, no sé como hacen pero en una pieza se meten 5 o 6. Yo no les doy corte, nunca me gustaron los peruanos... sabes lo que me da bronca! ... que ellos cobran más barato los trabajos de albañilería y después te hacen un desastre. La otra vez una vieja me pidió presupuesto por una tapia, yo le pasé 300 pesos y me enteré que uno de estos negros se lo hizo por la mitad... pero se lo hizo como el culo!, los argentinos somos así; preferimos comprar una mierda pero barata"*

*Entrevistadora: ¿usted hace cuánto que trabaja aquí?*

*Portero: Un año más o menos*

*E: ¿Cómo consiguió el trabajo?*

*P: Yo estoy dentro del Plan jefes.... (se queda callado y mirándome).... (se ríe)... vos debes estar pensando lo mismo que yo antes: mira este negro de mierda que vive de arriba con un plan y yo que estudié..... (yo lo miro y no digo nada).*

Este registro nos ayuda a comprender cómo cada uno encuentra un peldaño inferior el en el cual asentarse y elimina en parte la posibilidad del otro de constituirse en sujeto de derechos: el argentino sobre el peruano, el universitario por sobre el beneficiario de un plan, y otras tantas categorías históricamente construidas que legitiman la superioridad de unos sobre otros.

Como intentamos mostrar en el análisis de los registros, las relaciones que establecen los sujetos al interior del espacio escolar están mediadas por múltiples representaciones acerca del otro, representaciones que se ligan fuertemente a imaginarios sociales que entran a la escuela en forma de visiones generalizadas, juicios de valor, estereotipos, prejuicios, etc. El "otro" se convierte en el depositario de las diferencias que no son parte de lo conocido, que son vividas como amenazantes, y generan incomodidad. Entendidas de este modo, las diferencias se convierten en estigmas que marcan la distancia entre el "nosotros" y los "otros", ubicando a los sujetos en distintas posiciones de poder.

Es así como las definiciones de la otredad adquieren una consistencia dinámica, que se reinterpreta según el contexto y las relaciones que se

vayan estableciendo entre los sujetos. Reconocer que el extranjero, ya no se delimita desde una categoría puramente jurídica, sino que va asumiendo diversas formas, va adquiriendo múltiples rostros y denominaciones: puede ser el "bolita", el "peruca", pero también es el pobre, el huérfano, el violento, nos lleva a un fuerte replanteamiento del papel de los profesionales de la educación en el campo de la escuela, ya que la diversidad de modos de nombrar al otro, de designarlo y por lo tanto de significarlo, implica una mirada vigilante en el reconocimiento de nuevas y cambiantes formas y mecanismos de exclusión, de marginación.

Desde nuestra investigación, pudimos advertir que en cada escuela se va configurando de manera particular la imagen del extranjero, del otro, del diferente. Y estas configuraciones están estrechamente ligadas al contexto barrial, a las características institucionales, a la historia de la escuela y de los sujetos que la habitan.

De los rasgos más sobresalientes derivados del análisis anterior, nos interesa señalar algunas inferencias vinculadas al rol de los educadores y pedagogos:

- Así como la categoría de poder es una relación y no un atributo permanente de las personas, los mecanismos de inclusión – exclusión también son relacionales. Las designaciones que un actor hace sobre otro se construyen en la relación de ambos y son mediados indefectiblemente por

distintas dimensiones histórica y socialmente construidas: en este sentido tomar la problemática del prejuicio, de la estigmatización, de la exclusión en planos individuales de los sujetos que los producen y los sujetos que las reciben, nos puede conducir a análisis erróneos y estáticos<sup>14</sup>.

Por el contrario, el reconocimiento de relaciones entre grupos, añade a la temática la movilidad propia de su complejidad. Si bien se puede reconocer que ciertos grupos se constituyen en "establecidos" y desde allí clasifican a otros grupos de "marginales", esta configuración en la realidad es dinámica y con mayores opacidades.

- Sabemos que la relación "nosotros-otros", a partir de la cual podemos analizar cómo se juegan los procesos de construcción de ciudadanía en las escuelas, se construye en el entrecruzamiento de elementos subjetivos y simbólicos. Sin embargo, obviar su anclaje en condiciones materiales de vida sería desconocer la vinculación que hoy presenta con las extremas desigualdades económicas y sociales que configuran el mapa social de nuestro país.

Sobre este aspecto Tenti Fanfani, señala que: *"Para que la ciudadanía se haga presente y actuante en cada individuo éste debe poseer un mínimo de recursos, capacidades, conocimientos, tiempo, competencias expresivas, etcétera, cuya disponibilidad hoy no está garantizada para todos"*<sup>15</sup>. Es importante advertir que, en el marco del modelo económico y político neoliberal imperante en la Argentina actual,

la posibilidad de los sujetos y los grupos de formar parte de un "nosotros" capaz de ejercer plenamente los derechos ciudadanos está fuertemente determinada por las condiciones objetivas de vida que los ubican en diferentes posiciones desde las cuales participan en la vida social.

La situación de pobreza que atraviesa la realidad de los sujetos y las instituciones que analizamos en esta investigación es el contexto cotidiano en que se tejen las tramas de relaciones que configuran procesos particulares de construcción de ciudadanía, profundizando las diferencias, convirtiéndolas en desigualdades.

- Es interesante destacar la presencia que tiene en el imaginario de las instituciones la continuidad del discurso fundante de la escuela moderna en Argentina, ligado a los procesos de homogenización tendientes a la construcción de una identidad nacional que fuera capaz de integrar a los diferentes grupos a la sociedad. Sin desconocer las transformaciones y resignificaciones que esta marca fundacional ha ido asumiendo en distintos periodos históricos, es interesante observar el peso que aún sigue teniendo en las representaciones que los sujetos elaboran en la cotidianeidad escolar. Particularmente nos estamos refiriendo al posicionamiento que asumen los actores escolares representantes de la institución, es decir directivos y docentes, en cuanto a la obligación -función- de la escuela de recibir e integrar niños provenientes de

otras nacionalidades e "inculcarles" los valores de la nación. Si bien los casos estudiados presentan diferencias al respecto, podemos sostener que la escuela sigue siendo un espacio en el que se propicia la construcción de una identidad común, lo que constantemente entra en contradicción con la presencia de "múltiples identidades" ligadas a la pertenencia de los sujetos a diferentes grupos socio-económicos y culturales, que da lugar, entre otros factores, a la elaboración de "representaciones estigmatizantes y prácticas contradictorias de inclusión / exclusión con relación a la alteridad"<sup>16</sup>.

A lo largo del recorrido que supuso esta investigación, desde las primeras inquietudes acerca de la temática, la formulación de preguntas, el trabajo en terreno y el proceso analítico y de interpretación, hemos podido descubrir y entrar por aquellas fisuras que nos permitieron comenzar a romper con las certezas del sentido común académico, intentando pensar desde la complejidad y no desde la polarización de términos, conceptos y de la realidad misma.

*La relación ciudadano-extranjero en las prácticas escolares cotidianas* constituyó una puerta de entrada para analizar las múltiples traducciones que esta relación tiene en el escenario escolar. Sobrepasando el umbral de las nociones dicotómicas, nos permitió aproximarnos a nuevas configuraciones identitarias que se tejen en la escuela.

#### Notas

- 1 Proyecto radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades, dirigido por la Licenciada Liliانا Vanella.
  - 2 Bottomore, T. (1998): *Ciudadanía y Clase Social*. Cuarenta años después. Alianza Editorial, Madrid.
  - 3 Marshall, T. "Ciudadanía y Clase Social". En Bottomore, T. (1998): *Ciudadanía y Clase Social*. Cuarenta años después. Alianza Editorial, Madrid.
  - 4 "La educación del Ciudadano y escuela pública en Córdoba". III Jornadas de Investigación en Educación, Ciffyh-UNC, Córdoba.
  - 5 Los padres fueron también contemplados en el análisis del trabajo final, pero por razones de espacio no se consignan aquí.
  - 6 El Programa Jefes de Hogar comenzó a gestionarse a principios de 2002 por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación.
  - 7 Barrio al NE a las afueras de la ciudad.
  - 8 Ver en el eje número dos que se consigna, según el PEI, las ocupaciones de los padres de los alumnos de la escuela del Centro.
  - 9 Norbert Elias en el estudio sobre "establecidos y marginados" en Winston Parva (nombre ficticio del pueblo objeto de estudio). logra reflejar un «paradigma empírico» de figuraciones entre grupos establecidos y grupos marginados que puede ser identificado en múltiples contextos y a escala más amplia.
- Los aproximadamente 5.000 habitantes de Wiston Parva presentaban indicadores socio económicos muy similares en términos de ocupación, educación y tipo de vivienda. Además de similitudes en términos socioestructurales, los residentes en dichas zonas profesaban la misma religión y pertenecían al mismo grupo étnico. Se trataba, pues, de colectivos prácticamente indistinguibles desde un punto de vista socio económico y cultural. Sin embargo, se podrían encontrar diferencias en términos de estatus y de barreras sociales entre estas dos áreas mencionadas. En este sentido es que se utiliza el términos de "diferenciales de poder", en tanto mecanismos que dispone un grupo social para atribuir con éxito rasgos negativos a otro grupo. Se están sentando las bases para "establecer" a los primeros y "despreciar" a los segundos. En efecto, en tanto que los habitantes del Pueblo se consideraban a mismos y eran considerados por los residentes en la urbanización como imbuidos de un estatus más elevado, como "mejores" en definitiva, los habitantes de la urbanización se contemplaban y eran contemplados como "inferiores" En este caso en particular los diferenciales se funda en la capacidad de este grupo de aumentar su cohesión a través

de la comunalidad de las normas dado su antigüedad en el territorio.

10 Nuefeld, M. R. y Thiested J. (1999): "El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento." En: De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires. Pág. 36.

11 Blanck-Cerejido, F. y Yankelevich, P. (2003): El Otro, el extranjero. Libros el Zorzal, Buenos Aires. Pág. 14.

12 Vives Rocabert, J. (2003): "El extranjero y sus hijos". En: El otro, el extranjero. Blanck-Cerejido, F. y Yankelevich, P. (comps.). Libros del Zorzal, Buenos Aires. Pág.50.

13 Tres ejes para situar la problemática de la alteridad; 1. Axiológico, un juicio de valor. El otro es bueno o malo, lo amo o lo odio. 2. Preaxiología: yo adhiero a los valores del otro y me asimilo a él; o le impongo mi propia imagen y lo asimilo a mí. 3. Operación epistémica, conocer y reconocer la alteridad, operación que solo es posible en la superación de los ejes precedentes. Ver: Blanck-Cerejido y Yankelevich (comp.). Ob. Cit.

14 Algunas de estas ideas fueron elaboradas a partir del curso sobre Problemáticas y Enfoques de la Investigación Educativa, a cargo de la Prof. Liliana Vanella. Esc. Cs Edu. FfyH. UNC Año 2006 - 2007

15 Tenti Fanfani, E. (2000): "Pedagogía y cotidianeidad". En: Una escuela para los adolescentes. Tenti Fanfani (comp.). UNICEF, Argentina.

16 Sinisi, L. (1999): "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización". En: De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Nuefeld, M. R. y Thiested, J. (comps.). Eudeba, Buenos Aires.

García Salord, S. y Vanella, L. (1992): Normas y Valores en el Salón de Clases. Siglo XXI Editores, México. Séptima Edición

Heller, A. (1977): Sociología de la vida cotidiana. Ed. Península, Barcelona.

Nuefeld, M. R. y Thiested J. (Comps) (1999): De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.

Vanella, L., Alzogaray, D., Torres, S., del Prato, F. (2003): "Ciudadanía, Migraciones y Escuela en la Región Centro". Proyecto de Investigación. Informe de Avance. SeCyT-UNC, Córdoba.

## Bibliografía

Aquín, N. Compiladora (2003):. Ensayos sobre ciudadanía. Espacio Editorial, Buenos Aires.

Blanck-Cerejido, F. y Yankelevich, P. (2003): El Otro, el extranjero. Libros el Zorzal, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1984): Sociedad y cultura. Grijalbo, México.

Bourdieu, P. Y Wacquant, L. (1995): Respuestas para una antropología reflexiva. Grijalbo, México.

Bottomore, T. (1998): Ciudadanía y Clase Social, cuarenta años después. Alianza Editores, Madrid.