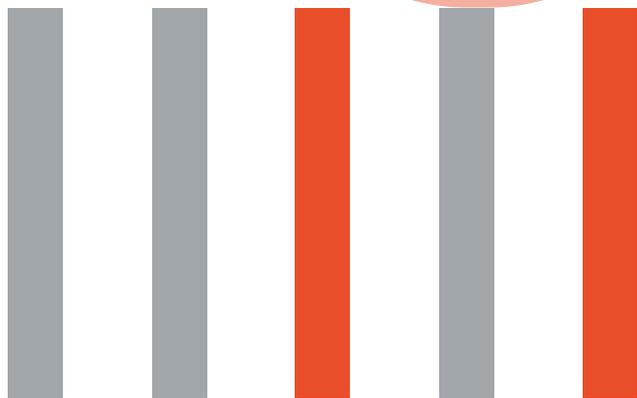
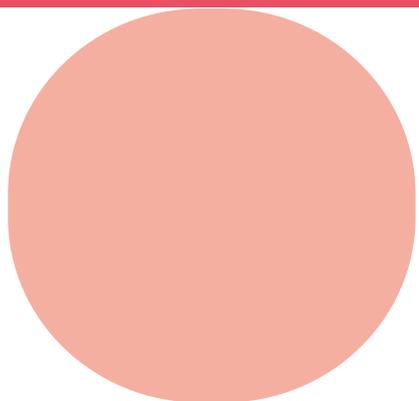


# ¿Discriminamos a las personas migrantes?

Representaciones de estudiantes y personal directivo en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires

**Gisele Kleidermacher**  
(editora)



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
**IIGG** GINO GERMANI  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



Agencia I+D+i



# **¿DISCRIMINAMOS A LAS PERSONAS MIGRANTES?**

**REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES Y  
PERSONAL DIRECTIVO EN ESCUELAS DE LA  
CIUDAD DE BUENOS AIRES**

Kleidermacher, Gisele  
¿Discriminamos a las personas migrantes? : representaciones de  
estudiantes y personal directivo en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires /  
Gisele Kleidermacher. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad  
de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani - UBA, 2024.  
Libro digital, PDF - (IIGG-Agencia I+d+i)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-950-29-2013-9

1. Personas Migrantes. 2. Discriminación en la Educación. 3.  
Multiculturalismo. I. Título.  
CDD 370.117

Esta publicación contó con el siguiente financiamiento: Proyecto PICT-FONCyT.  
2020-02625 "Representaciones sociales hacia migrantes en jóvenes de es-  
cuelas secundarias públicas de CABA, autopercepción de clase y rol de la es-  
cuela. Una comparación entre 'viejas' y 'nuevas' migraciones latinoamericanas".  
Investigadora responsable: Gisele Kleidermacher.

# ¿DISCRIMINAMOS A LAS PERSONAS MIGRANTES?

REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES Y  
PERSONAL DIRECTIVO EN ESCUELAS DE LA  
CIUDAD DE BUENOS AIRES

Gisele Kleidermacher  
[Editora]



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
**IIGG** | **GINO**  
**GERMANI**  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES





INSTITUTO DE INVESTIGACIONES

**IIGG** | GINO  
GERMANI

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

*Director del Instituto*

Dr. Martín Unzué

Comité Académico 2024-2026

*Claustro de Investigadores*

TITULARES

Dr. Ayoa, Emilio

Dra. Camarotti, Ana Clara

Dra. Hopp, Malena

Dra. Rodríguez, María Carla

SUPLENTES

Dr. Castro Rubel, Jorge

Dr. Rodríguez, Pablo Esteban

Dra. Seghezso, Gabriela

Dr. Laleff Ilieff, Ricardo Jesús

*Claustro de Becarios*

TITULARES

Lic. Grasas, Julieta

Lic. Lucaccini, Mirna

Lic. Zaidan, Luca

SUPLENTES

Lic. Lemos, Sebastián

Lic. Imperatore, Victoria

Lic. Guevara, Joaquín

*Claustro de Auxiliares*

TITULARES

Mg. Simone, Vanina Inés

SUPLENTES

Mg. Súnico, Agustina

Instituto de Investigaciones Gino Germani

Universidad de Buenos Aires

Pte. J. E. Uriburu 950, 6to

(C1114AAD) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

<http://www.iigg.sociales.uba.ar>



**Agencia I+D+i**

Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación

# ÍNDICE

## PARTE I. ENCUADRE

- Detrás de las cortinas: un vistazo a una década de investigación en instituciones educativas**  
*Gisele Kleidermacher* | 13
- Una contextualización a partir de fuentes secundarias cuantitativas sobre migraciones y escuelas**  
*Darío Lanzetta y Gisele Kleidermacher* | 27
- Antecedentes de investigación y desafíos teórico-metodológicos**  
*Federico Abiuso* | 63

## PARTE II. RESULTADOS

- Representaciones de los jóvenes estudiantes respecto de diversos orígenes migratorios. La experiencia de Lugano desde una aproximación cuantitativa**  
*Gisele Kleidermacher y Darío Lanzetta* | 85
- Nuevas migraciones caribeñas. Construcciones de clase y representacionales sobre población de origen venezolano, haitiano y dominicano**  
*Gisele Kleidermacher y Darío Lanzetta* | 103
- Análisis de la nacionalidad más discriminada y los motivos**  
*Gisele Kleidermacher, Federico Abiuso y Darío Lanzetta* | 127

<b>Representaciones sociales sobre el estudiantado migrante y respuesta institucional a la diversidad cultural: Una mirada desde el discurso del personal directivo de escuelas públicas de CABA</b> <i>Camila Lizama-Zamora y María Lourdes Foti</i>	143
<b>Articulaciones entre representaciones del alumnado y personal directivo</b> <i>Gisele Kleidermacher, Federico Abiuso y Darío Lanzetta</i>	163
<b>Sobre la editora</b>	179
<b>Sobre los/las autores/as</b>	181

# **¿DISCRIMINAMOS A LAS PERSONAS MIGRANTES?**

**REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES Y  
PERSONAL DIRECTIVO EN ESCUELAS DE LA  
CIUDAD DE BUENOS AIRES**



**— PARTE I —**  
**ENCUADRE**



Gisele Kleidermacher

## **DETRÁS DE LAS CORTINAS: UN VISTAZO A UNA DÉCADA DE INVESTIGACIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

Transcurría el año 2014 cuando un grupo de jóvenes que se habían formado en un equipo de investigación UBACyT —y alentados por su director, Néstor Cohen— decidimos iniciar un camino de investigación propio, donde profundizáramos aspectos que allí se abordaban. Muchos de nosotros habíamos cursado su seminario de investigación en la carrera de Sociología, “Discriminación hacia el migrante externo”, semillero a partir del cual comenzamos nuestra formación en investigación bajo su dirección. Además de debates teóricos donde discutíamos textos de Bourdieu, Quijano, Wieviorka y Mezzadra, Negri, entre muchos otros, se realizaron trabajos de campo en instituciones educativas primero, y del poder judicial luego, sobre los cuales algunos miembros escribieron sus tesis doctorales. Fue en esa instancia, al defender mi tesis doctoral, que Néstor me propuso aplicar a una convocatoria de la Facultad para presentar Proyectos de Reconocimiento Institucional.

Al invitar a participar de esta experiencia a los miembros de su equipo, muchos aceptaron iniciar este nuevo recorrido a mi lado, el cual fue planteado de manera horizontal, entendiendo que todos seguíamos formándonos en el mundo de la investigación. Gracias a la trayectoria en su equipo, en el que muchos aún continuamos, hoy bajo la dirección de Gabriela Gómez Rojas, y también gracias a la experiencia como docentes en la cátedra de Metodología de la Investi-

gación, en la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, pudimos presentarnos y obtener el reconocimiento.

La convocatoria invitaba a presentar proyectos que tuviesen como finalidad generar una mayor articulación entre la Facultad de Ciencias Sociales, con su nueva sede el barrio de Constitución, y la población de sus alrededores. De este modo, el proyecto presentado se proponía inicialmente analizar representaciones sociales de jóvenes y adultos hacia migrantes bolivianos, paraguayos, asiáticos y africanos en “barrios sur” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre los años 2014 y 2016.

Junto a Darío Lanzetta, codirector del equipo en todos estos años, indagamos a través de datos censales cuáles eran las comunas de la ciudad que contenían un mayor peso migratorio de acuerdo con el Censo Nacional del año 2010. Se registró que del total de extranjeros en Argentina, el 41,1% se concentraba en el Gran Buenos Aires y el 21,1% en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las comunas con mayor proporción de población extranjera con respecto a la población total eran: Comuna 1 con un 24,7%; la Comuna 8 con un 23,4% y la Comuna 7 con un 18,6%. De este modo, determinamos que serían los barrios de Constitución (Comuna 1), Nueva Pompeya (Comuna 4), Villa Lugano y Villa Soldati (Comuna 8) aquellos que contenían un mayor peso migrante y donde realizaríamos las indagaciones, respetando el criterio de la programación.<sup>1</sup>

En continuidad con el proyecto UBACyT antes mencionado, estábamos interesados en indagar las representaciones sociales que la población nativa —entendiendo por ésta a la nacida en la Argentina— construía sobre la población de origen migrante. Tal como mencionara Cohen (2009), son pocos los estudios sobre temáticas migratorias que ponen el foco en la sociedad receptora, siendo el objeto de estudio —por lo general— la visión de la propia población migrante.

Compartimos la concepción de que, como respuesta a los flujos migratorios generados por un sistema capitalista que organiza las sociedades de manera excluyente, los Estados implementan políticas para gestionar la diversidad étnica y cultural. Siguiendo a Cohen (2009), el

---

1 En la Comuna 1, conformada por los barrios de Retiro, San Nicolás, Puerto Madero, San Telmo y Monserrat, de un total de 50.948 extranjeros censados, el 24,2% son paraguayos, 19,6% peruanos, el 11% bolivianos y sólo el 3,4% chilenos. Es destacable el porcentaje de no nativos de origen europeo, que se sitúa en un 13,5%. En la Comuna 8, de la que forman parte los barrios de Villa Soldati, Villa Riachuelo y Villa Lugano, de 43.742 extranjeros, se destaca el elevado porcentaje de población originaria de Bolivia llegando a un 46,6% del total de extranjeros. En segundo orden se observa un 37,9% de personas de origen paraguayo, un 6,2% de no nativos de origen europeo, y una proporción de origen peruano del 5,2%.

Estado desempeña un papel activo en diferentes instituciones para abordar dicha diversidad étnica. En la educación primaria y secundaria, se ejecutan políticas de socialización; en el sistema judicial, se aplican políticas de sanción a la ilegalidad; y en las fuerzas de seguridad, se implementan políticas represivas. A pesar de desempeñar roles distintos, estas instituciones comparten la capacidad de establecer estrategias de interacción entre los nativos y los migrantes, basadas en un código moral hegemónico (Benhabib, 2005) que lleva consigo una carga cultural fuerte y homogénea, excluyendo y sancionando a ciertos grupos de migrantes en función de su origen étnico-nacional. De esta manera, la interacción tanto entre estas instituciones como dentro de ellas configura un contexto donde la diversidad étnica se traduce en desigualdad en el acceso a los derechos (Cohen, 2009).

Si bien ya se había realizado una indagación en la institución escolar diez años antes,<sup>2</sup> la misma había sido focalizada en docentes de escuelas primarias, a partir de la realización de grupos focales. La institución escolar continuaba siendo un espacio privilegiado para nosotros, no sólo por las representaciones sociales que se construyen en este ámbito primordial de socialización para cada uno de los sujetos involucrados, sino por el impacto que puede tener esta mirada constituyente y performativa de la “otredad” para la integración o segregación de las comunidades a nivel general (Kleidermacher y Lanzetta, 2017).

El objetivo del proyecto se proponía como un puente que uniera ambas investigaciones, la que estábamos iniciando, a partir de la exploración de las representaciones de los jóvenes, y la dirigida por Néstor Cohen, retomando un trabajo de campo donde se indagó, entre muchos otros aspectos, las representaciones que los adultos de la sociedad civil (25 a 65 años), residentes en CABA, construyen sobre los grupos migratorios provenientes de Bolivia, Paraguay, Asia y África.<sup>3</sup> Estas dos últimas categorías compuestas por varios países fueron definidas tras realizar una etapa de indagación exploratoria cuyo resultado reveló el alto grado de desconocimiento que se tenía respecto

---

2 Proyecto UBACyT S007 (Programación 2008-2010). “Exclusión, control social y diversidad articulando la relación entre el migrante externo y las instituciones educativa y judicial”. Director: Dr. Néstor Cohen y Proyecto UBACyT 20020100100040 (Programación 2011-2014). “Diversidad etno-nacional y construcción de desigualdades en las instituciones escolar y judicial. Un desafío teórico-metodológico en el abordaje de los casos del AMBA y la provincia de Mendoza”. Director: Dr. Néstor Cohen.

3 Proyecto UBACyT (2014-2017): “Los puentes entre el poder judicial, la institución educativa y la sociedad civil ante la diversidad etno-nacional en el AMBA”, dirigido por el Dr. Néstor Cohen.

al origen de esta población. En el primer caso, la categoría asiáticos hace referencia a las colectividades china, coreana y taiwanesa con presencia en la CABA, mientras que la de africanos, refiere al colectivo de origen senegalés, país del cual provienen mayoritariamente los migrantes del continente africano.

En cuanto a la elección de los jóvenes, definimos que la selección sería de hombres y mujeres de 14 a 16 años que cursaran estudios secundarios en escuelas públicas de CABA, entendiendo a la escuela como ámbito socializador por excelencia de las instituciones del Estado que gestionan la diversidad. La escuela lleva adelante importantes acciones socializadoras en niños y adolescentes, naturalizando y promoviendo determinados criterios morales de verdad y de deber ser. En ella se reproduce un modelo culturalmente homogéneo a partir del cual se implementan estrategias de control y disciplinamiento social y se instauran modos de relación social de dominación respecto a las poblaciones migrante y nativa (Cohen, 2012). Esto la constituye en un escenario privilegiado para analizar el carácter conflictivo de las relaciones interculturales.

Dicha temática cobra mayor relevancia en el contexto actual de ampliación de derechos hacia determinadas minorías entre las que se encuentran los migrantes (Dubet, 2017), así como la promoción de la diversidad cultural y la imagen de Buenos Aires como una ciudad multicultural. No obstante lo cual, los grupos migratorios y sobre todo aquellos colectivos de personas que se han visto obligadas a migrar por motivos económicos, no se encuentran en iguales condiciones que el resto de la población respecto al acceso a recursos y derechos.

Por este motivo, el proyecto, ambicioso en su formulación, implicaba por un lado el trabajo con el material producido en otro equipo de investigación, y su comparación con nuevo material que respondería a los objetivos propuestos del trabajo en escuelas. El fin último era el de comparar las representaciones que jóvenes y adultos construyen en relación con diversos grupos de origen migrante.

La salida al campo, como siempre ocurre, no fue sencilla, especialmente debido a que precisábamos autorizaciones para aplicar encuestas a menores de edad. Tras investigar cuáles eran las escuelas públicas que se encontraban en cada uno de los barrios seleccionados, contactar telefónicamente, por correo electrónico o incluso personalmente, la mayoría de los directivos no nos permitieron el ingreso, aduciendo en muchas oportunidades la responsabilidad del director del distrito escolar al cual respondían. En otras ocasiones, luego de presentarles información sobre el proyecto, se negaron a participar bajo el argumento de que el cuestionario generaría conflictos en el aula; y, en otros casos, simplemente se negaron a responder.

Fueron los directores de tres escuelas del barrio de Villa Lugano quienes accedieron a que realizáramos el relevamiento, considerando positivo que el proyecto tuviera como fin brindar talleres en una segunda instancia, vistas las problemáticas surgidas tras el análisis de los datos. Se trataba del dictado de talleres como parte del proyecto de extensión de la universidad, dedicados al tratamiento de temáticas vinculadas a la investigación y destinadas al alumnado.

Debido a las restricciones antedichas, tomamos la decisión colectiva de restringir el estudio a las escuelas medias públicas de dicho barrio, aumentando la cantidad de encuestas a aplicar en cada uno de los establecimientos educativos y quitando la comparación con población adulta ya que excedía nuestras posibilidades. En los siguientes capítulos del presente libro se detallan las metodologías aplicadas, los aportes y limitaciones, así como el análisis de los datos producidos en esta primera programación del proyecto de investigación. Cabe aquí mencionar la enriquecedora experiencia que implicó la realización de los talleres con los alumnos a quienes habíamos aplicado previamente las encuestas. La recepción de las autoridades escolares, así como su deseo de continuar el trabajo colaborativo, fue un valioso insumo para continuar trabajando las temáticas vinculadas con la interculturalidad en las aulas y principalmente las relaciones que se producen entre población de origen migrante y nativo.

En el año 2018 postulamos a una nueva convocatoria de llamadas a proyectos de Reconocimiento Institucional de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, obteniendo el tercer puesto en orden de mérito. La composición del equipo se mantuvo con algunas modificaciones, incorporando alumnos de grado cursantes de Metodología de la Investigación, algunos de los cuales realizaron horas de investigación en el marco del proyecto.

La propuesta implicaba una profundización respecto a las representaciones sociales producidas por el alumnado a partir de una aproximación cualitativa. La salida a campo se retrasó por dedicar el primer año al análisis de los datos producidos anteriormente. Para muchos de nosotros se trataba del primer acercamiento al trabajo con datos cuantitativos e incluso la oportunidad de aprender a utilizar el software estadístico SPSS. Al comenzar a trabajar en la base de datos, fuimos ensayando nuevos cruces de preguntas a fin de observar, por ejemplo, cómo se distribuyen las representaciones de los estudiantes según otras variables como el tipo de orientación de la escuela —normal, técnica, artística—, el género, los orígenes nacionales de los padres, entre otras.

El segundo año del proyecto, 2020, nos encontró encerrados en nuestros hogares tras la llegada de la pandemia de COVID-19, vién-

dose impedida nuestra salida al campo tal como estaba planificada, lo que nos obligó a reformular tanto los objetivos como la estrategia metodológica a emplear, de modo tal de poder adaptarnos a las nuevas circunstancias que se presentaban; entre ellas, el mayor obstáculo era la entrada a los colegios para poder realizar las entrevistas, debido a que en marzo de dicho año fue decretado el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), de modo que las escuelas fueron cerradas y no podíamos acceder al alumnado de manera presencial ni virtual ante las dificultades de acceder a permisos para grabar videollamadas a menores de edad. De esta forma, fue necesario repensar la estrategia teórico-metodológica para llevar a cabo nuestra investigación. En concreto, si iba a tratarse de una investigación de corte cuantitativo o cualitativo. Al respecto, autores consultados que han trabajado sobre temáticas vinculadas a la discriminación (Cea D'Ancona y Valles, 2010), recomiendan optar por el abordaje cualitativo para indagar —desde las representaciones sociales— acerca de los vínculos interculturales. Del debate producido en nuestras reuniones de trabajo concluimos que, sin menospreciar tales recomendaciones, cada abordaje presenta sus propias complejidades, y que optar por uno u otro está relacionado con los propósitos y la estrategia de cada investigación en particular; en este caso, acceder a un universo amplio de estudiantes de escuelas públicas de nivel medio, para lo cual la investigación cuantitativa, y la encuesta en particular, nos resultó más adecuada, pero también por las posibilidades que el campo ofrecía.

Se decidió aplicar un cuestionario estructurado, tomando como base el que ya fuera aplicado en la primera programación, incorporando interrogantes propios del nuevo proyecto que incluía la clase social autopercebida o atribuida sobre la manera de construir representaciones —tema que será abordado en el tercer capítulo del libro—, al tiempo que se debió estructurar gran parte de su diseño para adaptarlo a la modalidad virtual-autoadministrada.

La administración del cuestionario supuso un nuevo desafío, ya que, por un lado, debíamos adaptarla al formato virtual, para lo cual decidimos trabajar con la plataforma *Google Forms* y, por el otro, porque debimos nuevamente contactarnos con diversas instituciones para solicitar los permisos necesarios para que se nos permitiera la administración de las encuestas desde los propios establecimientos, lo cual generó diversos niveles de rechazo, por la saturación laboral a la que se veían sometidas las instituciones, así como a la deficiencia en el acceso a conectividad por parte de los y las estudiantes, de modo que la muestra original con la que íbamos a trabajar, también se vio modificada.

La nueva estrategia supuso la implementación del método de muestreo intencional, el cual resultó en la ampliación de la muestra a

once escuelas de la CABA, de modo que ya no se restringía a la “zona sur”, brindando mayor variabilidad para el análisis de la clase social. La adaptación del cuestionario a un formato virtual resultó un gran aprendizaje, así como también la predisposición de los miembros del equipo para repensar el diseño metodológico tanto como para contactar a los diversos establecimientos educativos de forma reiterada hasta obtener la aprobación para enviar el *link* al formulario a ser respondido por las y los estudiantes.

En el año 2021 obtuvimos un Proyecto de Investigación en Ciencia y Técnica (PICT 2020-02625) “Representaciones sociales hacia migrantes en jóvenes de escuelas secundarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, autopercepción de clase y rol de la escuela. Una comparación entre «viejas» y «nuevas» migraciones”.<sup>4</sup> Este proyecto, surgido de la convocatoria 2020, aprobado en 2021 y financiado y efectivizado a partir de 2022, continúa trabajando en la línea de los proyectos anteriores, pero incorporando una nueva variable de indagación producto de los cambios observados en los últimos años en los patrones migratorios.

Se trata de población de origen haitiano, dominicano y venezolano, los cuales fueron englobados en la categoría “nuevas migraciones o migraciones caribeñas” a fin de ampliar, enriqueciendo en complejidad la dimensión del fenómeno bajo estudio en función de los flujos migratorios actuales hacia Argentina. Este hecho constituyó un desafío por cuanto implicó primeramente relevar y conocer las características que dichas colectividades asumen en el contexto nacional argentino (y más particularmente, de acuerdo con nuestro marco espacial seleccionado, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). En este sentido, revisamos distintos documentos oficiales, así como artículos y libros académicos, que contribuyeron a delinear el perfil de estas “nuevas migraciones” y aportaron, al mismo tiempo, a nuestra construcción del estado del arte acerca de cómo han sido investigadas en el pasado, con anterioridad a nuestra incursión.

Nos interesaba en particular establecer similitudes y diferencias entre las representaciones que construyen los y las jóvenes para cada uno de los colectivos migrantes caribeños (haitianos, dominicanos y venezolanos), así como indagar cambios y continuidades en las representaciones que los jóvenes construyen respecto a los grupos migrantes analizados en las programaciones anteriores (bolivianos, paraguayos, africanos y asiáticos). Asimismo, incorporamos en los

---

4 Integran este equipo Darío Lanzetta, Federico Abiuso, Enrique De Benito y Ramiro Pérez Ripossio. Investigadora responsable: Gisele Kleidermacher.

cuestionarios un módulo específico para analizar las relaciones interculturales en las aulas así como las expectativas que el alumnado vuelca sobre la escuela en la resolución de conflictos que involucran situaciones de discriminación hacia colectivos de origen migrante. Visualizar los modos en que las escuelas intervienen (por acción u omisión) en relación con las temáticas migratorias y discriminatorias desde las representaciones que construye el estudiantado, permitirá formular hipótesis acerca de posibles articulaciones entre las transmisiones subjetivantes realizadas por la institución escolar y el despliegue de las relaciones vinculares entre los/as estudiantes, en lo que a la temática migratoria respecta. Los resultados de dicha investigación y su análisis son presentados en los tres primeros capítulos de la segunda parte del libro.

Por último, hemos sido beneficiados por un Proyecto de Reconocimiento Institucional en Investigación (PRII convocatoria 2022-2024) donde hemos sido rankeados segundos en orden de mérito de un total de 72 proyectos reconocidos por la facultad.<sup>5</sup> En el mismo, nos propusimos analizar las representaciones sociales de otro actor clave en la institución escolar que es el personal directivo para conocer su mirada respecto de las relaciones interculturales, la actuación institucional en el tratamiento de la diversidad cultural, las experiencias escolares y la discriminación.

En ese sentido, nos interesaba examinar las diversas perspectivas que tienen las escuelas hacia los migrantes y la gestión de la diversidad en la comunidad escolar a partir de los discursos de sus directivos y describir la forma en que dichos discursos producen códigos estigmatizantes basados en criterios morales y hegemónicos que jerarquizan la diferencia, tal como teorizaron Bauman (2004, 2008), Grimson (1999) y García Canclini (1997), entre muchos otros; pero también pretendimos identificar modalidades o prácticas de tratamiento e intervención respecto a la temática de la diversidad cultural en las escuelas a partir de los discursos del personal directivo, para contraponerlo con la mirada de los estudiantes que fuera indagada en los proyectos anteriores.

Las investigaciones en las escuelas fueron acompañadas de la realización de talleres con el alumnado. En 2018 realizamos dos encuentros en la Escuela Superior de Educación Artística “Lola Mora”,

---

5 PRII R22-39. “Diversidad cultural en la institución escolar. Articulaciones entre la mirada de directivos y percepciones de jóvenes migrantes en escuelas medias de gestión pública de CABA”. Programación 2022-2024. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Directora de proyecto: Gisele Kleidermacher. Co-director de proyecto: Darío Lanzetta.

ubicada en el barrio de Villa Lugano, donde desarrollamos distintas actividades con alumnos de 4° y 5° año, convirtiendo a los talleres en un ámbito de encuentro en el que participaron muchos de las y los estudiantes que habían completado la encuesta que aplicamos en el año 2016, al momento del relevamiento. Además de presentar el proyecto y de compartir los principales resultados de nuestra investigación, proyectamos distintas escenas de la película *Bolivia* (2002), que fueron utilizadas como disparadores de preguntas que abrieran el diálogo y fomentaran debates en torno a diversas dimensiones de las relaciones interculturales con migrantes.

En la programación correspondiente al bienio 2020-2022, al contactarnos con las escuelas y gestionar con las autoridades de las mismas la posibilidad y el modo de aplicar los cuestionarios como parte del trabajo requerido por la etapa de relevamiento de la información, advertimos que los directivos y docentes se mostraron muy interesados/as en colaborar con nuestra investigación así como manifestaron preocupación por la presencia de situaciones y gestos discriminatorios entre los/as estudiantes. Esto nos dio la pauta acerca de la necesidad de volver a proponer trabajar estas temáticas al interior de las instituciones educativas capitalizando los hallazgos de las investigaciones.

Durante el año 2023 realizamos cuatro talleres: dos en el Colegio N° 18 “Alberto Larroque”, ubicado en el barrio de Flores, y dos en la Escuela de Educación Media N° 3 “República de La Boca”, en el barrio de La Boca. Durante estos talleres invitamos a los estudiantes a reunirse en pequeños grupos y representar gráfica o escénicamente el desarrollo de un conflicto donde intervenía una persona de origen migrante. En algunos casos implicaba la necesidad de la persona de ser atendida en un hospital, o de realizar un determinado trámite administrativo.

En función de las escenificaciones, o bien de la muestra de viñetas —en muchas ocasiones los alumnos trabajaron en ese formato— se retomaban los emergentes, a partir de preguntas que interrogaban sobre lo ocurrido de modo de promover una discusión reflexiva. Los talleres siempre finalizaban con la presentación de los resultados de las investigaciones y un cierre que invitaba a seguir pensando y trabajando las relaciones y representaciones construidas. Estas experiencias fueron también un gran desafío, donde surgían desde representaciones violentas y abiertamente discriminatorias hacia algunos grupos migrantes, pero también un fuerte componente de “deber ser”, mostrando que muchos alumnos de origen migrante eran plenamente conscientes de los derechos consagrados así como de posibles canales de denuncia ante el incumplimiento de los mismos. Fueron una

fuentes de reflexión para nuestras reuniones de equipo y también para tomar nota de lo sucedido como fuente de análisis.

Un aspecto que no será retomado en los capítulos de este libro pero que ha sido constante a lo largo de las diferentes convocatorias, es la incorporación de nuevos y nuevas integrantes al equipo, algunos de ellos, estudiantes de la licenciatura en Sociología en la Universidad de Buenos Aires, mientras que otras integrantes provenían de disciplinas como la psicología y el turismo. De esta forma fue necesario realizar talleres de lectura donde compartir materiales teóricos que brindaran una base conceptual compartida a partir de la cual analizar los datos existentes y también plantear nuevas preguntas de cara a la programación. La conformación de un equipo multidisciplinario refleja la complejidad y riqueza de la temática estudiada. El entrecruce disciplinario, sin perder la especificidad del recorte de objeto abordado, redundó en fecundos encuentros estables de intercambio teórico en el que de manera recursiva se amplió el marco teórico referencial y se construyeron interrogantes investigativos. Entendemos así al recorte de investigación como un territorio de sentidos o campo problemático (Najmanovich, 2019) que se configura en un entramado dinámico.

Finalmente, no es menor el hecho de que varios integrantes del proyecto se encuentran realizando, desde hace ya algunos años, tareas de docencia en Metodología de la Investigación en el ámbito universitario y en Sociología en escuelas medias. En tal sentido, la posibilidad de diseñar instrumentos en el marco del equipo y administrarlos en diversas poblaciones nos ha provisto de mayores herramientas para difundir entre el alumnado las experiencias de investigación propias, que obraron como insumos y ofrecieron material adecuado para abordar cuestiones vinculadas tanto al diseño de investigación y la definición de la estrategia teórico-metodológica, como al análisis de datos. En este sentido, constituye una fuente de contenidos a los que recurrir cuando se trata de describir en las clases, por ejemplo, las etapas del proceso de investigación, la interrelación entre teoría-método y base empírica, el diseño de muestras, la construcción de instrumentos de registro de información, la pre y post-codificación de información a fin de posibilitar su procesamiento y posterior análisis; ni más ni menos, en definitiva, que el hacer investigación.

Esta retroalimentación de reflexiones teórico-metodológicas, de enseñanza-aprendizaje, de reflexión-acción, es uno de los aspectos que más nos ha enriquecido a nivel profesional pero también personal y que agradezco profundamente.

Luego de este breve repaso por los derroteros de la última década que dedicamos al proyecto de investigación, el segundo capítulo del

libro escrito en coautoría junto a Darío Lanzetta, “Una contextualización a partir de fuentes secundarias cuantitativas sobre migraciones y escuelas”, pretende dar cuenta de las decisiones que guiaron nuestro recorte de investigación a partir de la búsqueda y sistematización de datos secundarios numéricos, siendo muy escaso el material académico que da cuenta de esta aproximación. Esperamos que el mismo, de igual manera, sirva como un contexto al resto de los capítulos que componen esta obra, en tanto estadísticas respecto de la población de origen migrante en las escuelas de la Argentina, su composición según nacionalidad y lugar de asentamiento en el país, y en especial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El capítulo escrito por Federico Abiuso, “Antecedentes de investigación y desafíos teórico-metodológicos”, implica un estado del arte respecto de las investigaciones sobre escuela y migración en el país en los últimos años. Gran parte de este material ha sido producido desde un enfoque cualitativo, cercano a la etnografía, lo que ha resultado muy relevante para las indagaciones que realizamos desde nuestro propio equipo. Posteriormente, se plantean los principales obstáculos y decisiones metodológicas que debimos tomar en nuestro propio quehacer investigativo, transparentando dichas reflexiones, así como los modos en que fueron construidos los datos que se utilizaron a lo largo de las programaciones científicas y cuyos resultados se presentan en los capítulos subsiguientes.

Gisele Kleidermacher y Darío Lanzetta son los autores del cuarto capítulo titulado “Representaciones de los jóvenes estudiantes respecto de diversos orígenes migratorios. La experiencia de Lugano desde una aproximación cuantitativa”. Allí nos proponemos reponer las primeras indagaciones realizadas en el marco de la primera convocatoria al Programa de Reconocimiento Institucional de Investigación de la Universidad de Buenos Aires, centrado en el barrio de Villa Lugano, en zona sur de la CABA, en relación con las representaciones que estudiantes construyen respecto a migrantes de origen boliviano, paraguayo, africano y chino. Mientras que en el capítulo siguiente, titulado “Nuevas migraciones caribeñas. Construcciones de clase y representacionales sobre población de origen venezolana, haitiana y dominicana”, se adicionan las representaciones que construyen respecto de migraciones latinoamericanas más recientes y su incidencia en la construcción de clase, tanto autopercebida como asignada.

El sexto capítulo, titulado “Análisis de la nacionalidad más discriminada y los motivos” y escrito junto a Federico Abiuso y Darío Lanzetta, reflexiona respecto de las representaciones sociales discriminatorias por parte del estudiantado con relación a las personas de origen migrante de diferentes orígenes, dando cuenta de los cambios

y continuidades en el contenido de las dinámicas discriminatorias a lo largo de las programaciones de investigación realizadas.

Luego, en el capítulo “Representaciones sociales sobre el estudiantado migrante y respuesta institucional a la diversidad cultural: una mirada desde el discurso del personal directivo de escuelas públicas de CABA”, Camila Lizama y Lourdes Fotti dan cuenta de cuáles son las representaciones que tiene el personal directivo de distintas escuelas medias de gestión pública en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en relación con diversas corrientes migratorias.

Finalmente, en el último capítulo, Gisele Kleidermacher, Federico Abiuso y Darío Lanzetta articulan los resultados de las indagaciones que analizaban las representaciones del estudiantado, con las construidas por el personal directivo, para responder al interrogante inicial del libro: ¿Discriminamos a las personas migrantes?. La respuesta no solo indica que sí, sino el modo en que se construyen las relaciones entre nativos y migrantes en un complejo entramado plagado de buenas intenciones, pero que no son suficientes para lograr su plena integración y goce de derechos en el acceso a la educación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Bauman, Zygmunt (2004). *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Zygmunt (2008). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo Veintiuno Editores.

Benhabib, Seyla (2005). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Gedisa.

Bourdieu, Pierre (1998). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo Veintiuno Editores.

Cea D’Ancona, María Ángeles y Valles, Miguel (2010). *Xenofobias y xenofilias en clave biográfica*. Siglo Veintiuno Editores.

Cohen, Néstor (2009). *Representaciones de la diversidad: Trabajo, escuela y juventud*. Ediciones Cooperativas.

Cohen, Néstor (2012). Profetizando al diferente. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 4 (6), 187-205.

Dubet, François (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Siglo Veintiuno Editores.

García Canclini, Néstor (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 3 (5), 109-128.

Grimson, Alejandro (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Eudeba.

Kleidermacher, Gisele y Lanzetta, Darío (2017). *Reflexiones metodológicas en torno a las prácticas de producción de conocimiento en el marco de un Proyecto de Reconocimiento Institucional en escuelas medias de Villa Lugano*. XXXI Congreso ALAS. Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. 2 al 8 de diciembre de 2017, Montevideo. <https://www.academica.org/000-018/3230>

Najmanovich, Denise (2019). *Complejidades del saber*. Noveduc.



Darío Lanzetta y Gisele Kleidermacher

## **UNA CONTEXTUALIZACIÓN A PARTIR DE FUENTES SECUNDARIAS CUANTITATIVAS SOBRE MIGRACIONES Y ESCUELAS**

### **INTRODUCCIÓN**

En el presente capítulo recurrimos a una serie de fuentes secundarias a fin de establecer un marco de situación en el que se desenvuelven procesos, dinámicas, vínculos, trayectorias, prácticas, discursos, que son estudiados con frecuencia cuando se aborda la temática migratoria en relación con la cuestión escolar a través de distintas investigaciones. Aquí, particularmente, tienen como objetivo ofrecer un contexto del fenómeno que venimos estudiando a través de varias programaciones científicas y hacer de complemento a los datos que presentamos en los capítulos siguientes, a la vez que aporta visibilidad a algunos datos que dieron y dan fundamentos a decisiones teórico-metodológicas que fuimos realizando.

Tales fuentes seleccionadas —todas cuantitativas— dan cuenta, así, de muchas de las decisiones tomadas en torno al recorte del universo de estudio, por lo tanto, del objeto de estudio, y de las estrategias elegidas para abordarlo.

Hemos decidido poner el foco de nuestras investigaciones en la escuela, por tratarse de un espacio privilegiado de socialización secundaria (Cohen, 2009). Asimismo, nos interesa indagar cómo se manifiesta el vínculo entre migración y escuela abordando el nivel secundario de escolaridad, puesto que, como señalan algunas investigadoras en la temática, ha sido históricamente el nivel más selec-

tivo en términos de inclusión educativa (Novaro y Diez, 2023). Por otro lado, cabe mencionar que, en el último relevamiento realizado en 2019 por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI)<sup>1</sup>, el 72% de las personas encuestadas dijeron sufrir algún tipo de discriminación, y el ámbito educativo resultó ser el lugar en donde se manifiesta mayormente: un 41% respondió en este sentido, mientras que el 26% de las personas encuestadas en el estudio mencionó que la discriminación se daba mayormente en el ámbito laboral. Sobre los tipos de discriminación más señalados, el racismo estructural<sup>2</sup> resultó ser preponderante, con un 40%, junto a prácticas discriminatorias vinculadas a la obesidad y hacia personas trans.<sup>3</sup> Esto refuerza nuestro interés y convencimiento acerca de la necesidad de investigar el vínculo entre migraciones y escuela, de abordar el estudio de las relaciones interculturales que se dan en su interior, los procesos y prácticas discriminatorias que allí se manifiestan de manera prominente y que atraviesan los procesos de socialización de los y las jóvenes estudiantes, pero también nos motiva a indagar el rol que adquiere la institución educativa para los actores involucrados, y que incumbe a la sociedad en su conjunto, puesto que entendemos que esta problemática traspasa los muros de los establecimientos educativos.

Por otra parte, cabe señalar un dato adicional que fundamenta nuestro recorte de estudio circunscribiendo nuestras investigaciones al nivel secundario de educación. La Ley Nacional de Educación

---

1 El INADI era la institución que elaboraba políticas nacionales y federales para combatir estas formas de violencia y garantizar una sociedad diversa e igualitaria. Fue creado a partir de los atentados a la Embajada de Israel y la AMIA, por iniciativa de tres organizaciones de la sociedad civil: la Delegación de Asociaciones Israelitas Argentinas (DAIA), la Federación de Entidades Americano Árabes (FEARAB) y la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH). Tenía facultades para recibir denuncias, investigar, realizar campañas y apoyar a las víctimas de actos discriminatorios.

2 Tal como se explicita en el Mapa Nacional de la Discriminación: “Denominado de tal forma con fines explicativos, el racismo estructural es articulado a través de los tópicos discriminatorios y mecanismos de rechazo de los cuales son objeto las personas de países migrantes limítrofes y del Perú, las personas de tez oscura, los descendientes de pueblos indígenas y las personas en situación económica vulnerable” (INADI, 2013, p. 68; INADI, 2019, p. 64).

3 El Mapa Nacional de la Discriminación es un estudio de alcance nacional que realizaba periódicamente el INADI (hasta su cierre, anunciado en febrero de 2024) con el objetivo de relevar y sistematizar información acerca de los procesos y las formas que adquieren las prácticas discriminatorias en nuestro país, y que sirvan a su vez para la elaboración de criterios e indicadores útiles para el diseño de políticas antidiscriminatorias cada vez más inclusivas.

26.206, sancionada en 2006, afirma que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” y que

El Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. (Ley 26206, 2006)

Dicha ley establece en el Artículo 29 que “la Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria”. Esto dio inicio a una etapa que implicó designar legalmente a la escuela secundaria como espacio social e institucional en el que deben estar los y las jóvenes y, en términos políticos, vino a establecer como meta su universalización. Lo que nos motiva a contemplar el lugar central asignado a la escuela secundaria en las trayectorias vitales de este rango etario de población junto con la incidencia de la población migrante, porque establece la obligatoriedad del nivel secundario y por la universalidad de su alcance a toda la población sin distinción de origen nacional.<sup>4</sup> Esto es, se trata de un nivel de educación obligatoria tanto para jóvenes nativos argentinos como para jóvenes migrantes nacidos en otro país distinto de Argentina.

Con relación a la decisión de circunscribir nuestras investigaciones a escuelas secundarias de gestión estatal, su selección se debió a que la misma concentra la mayor matrícula migrante, la cual disminuye en el sector privado.<sup>5</sup> Finalmente, la selección de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como recorte espacial, estuvo dada por

---

4 Si bien nuestro foco está puesto en la escolaridad de nivel secundario, con respecto a la definición del rango etario de nuestras unidades de registro, éste ha sido definido a partir de los 14 hasta los 17 años de edad. Ésta ha sido una decisión metodológica tomada al inicio de nuestras investigaciones vinculadas al estudio de las representaciones sociales de estudiantes de nivel secundario con relación a la diversidad cultural de estudiantes de distinto origen nacional. Se basa en el supuesto de que, a partir de los 14 años, los y las estudiantes ya transitaron dos años de experiencia en la socialización que da la escuela secundaria; esto es, tomamos como criterio que llevarán un tiempo compartiendo actividades y espacios de escolaridad entre pares de estudiantes, al tiempo que ya estuviesen adaptados a las normativas y dinámicas de dicha institución.

5 Ver cuadro N° 10 del presente capítulo

la convocatoria original a la que fue presentado el proyecto inicial de Reconocimiento Institucional en Investigación (PRII).<sup>6</sup>

En este sentido, se propone que el ingreso al sistema educativo, tanto en el nivel primario como secundario, resulta ser un aspecto clave presente en el vínculo de la población migrante con el Estado argentino y se enfatiza el valor del acceso a la educación de las personas migrantes en términos de derechos.

Es importante destacar el estrecho vínculo entre migración y educación, el cual queda de manifiesto en la Ley de Migraciones N° 25.871 sancionada en el año 2004 y reglamentada en 2008, la cual establece el acceso de los migrantes y sus familias a la educación en igualdad de condiciones que las personas nativas, así como también que la irregularidad migratoria no debe impedir su admisión como alumno en un establecimiento educativo.

Comentadas las cuestiones generales, en este capítulo recuperamos distintas fuentes. En un primer momento se presentan los datos censales, recabados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos correspondiente a la ronda 2022, presentando datos a nivel nacional, jurisdiccional y finalmente por comunas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lugar donde hemos centrado nuestras investigaciones, las cuales se presentan en este libro.

A continuación, presentamos la información que nos provee el Anuario Estadístico Migratorio de Argentina 2020, que condensa los principales resultados derivados de la primera edición de la Encuesta Nacional Migrante de Argentina (ENMA), realizada entre octubre y noviembre de 2020. El objetivo principal del documento fue el de ofrecer una mirada representativa de la situación de la población migrante residente en el país.<sup>7</sup>

Finalmente, presentamos algunos de los resultados que arrojó el Informe Técnico sobre el derecho a la educación realizado por la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco de la convocatoria del Observatorio del Derecho a la Educación en Argentina (ODE) de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) entre 2022 y 2023. La realización

---

6 Este aspecto se desarrolla en el capítulo 1.

7 Tanto el Anuario como la ENMA fueron impulsados por un equipo de investigadoras e investigadores nucleado en el Eje Migración y Asilo de la Red Institucional Orientada a la Solución de Problemas en Derechos Humanos (RIOSP-DDHH) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la República Argentina, en articulación con un conjunto de organizaciones y referentes migrantes de la sociedad civil que trabajan en la defensa y la promoción de derechos de la población migrante a lo largo y ancho del país.

del informe estuvo a cargo de María Laura Diez y Gabriela Novaro y lleva como título “Estudiantes migrantes en la educación argentina. Aproximación a su situación, condiciones de acceso a la educación y trayectorias”.

A continuación, se realiza una descripción de dichas fuentes, seleccionando aquellos datos que creemos oportuno destacar, dando un contexto a la investigación realizada y presentada en los diversos capítulos que conforman la segunda parte de este libro.

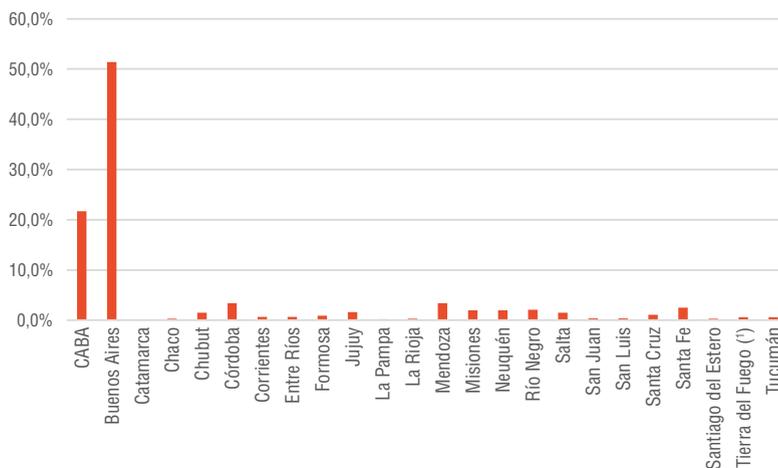
## **SOBRE LOS DATOS CENSALES**

En primer lugar, nos interesa recuperar los datos que nos ofrece el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) con relación a la composición de la población de origen migrante en la Argentina, así como su distribución con relación a su presencia en los establecimientos educativos, en función del recorte de nuestro universo de estudio y como fundamentación del mismo.

De acuerdo con el último censo nacional realizado, cuyos datos han sido publicados en 2024, hay un total de 45.618.787 habitantes en la República Argentina, de los cuales 1.933.463 han nacido en otro país (4,2%). Con respecto a su distribución en las diversas jurisdicciones de la Argentina, y siguiendo la distribución de la población total, las personas nacidas en otro país se concentran mayoritariamente en la provincia de Buenos Aires (51,4%, un total de 994.653 personas), seguida por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (21,7%, 419.091 personas). De este modo, la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires concentran en conjunto el 73,1% de la población en viviendas particulares que nació en otro país.

Luego, en orden de porcentaje se encuentran Córdoba y Mendoza (3,4%), Santa Fe, Río Negro, Neuquén, Misiones (2,5%, 2,1%, 2%, 2%, respectivamente), Jujuy, Salta, Chubut, Santa Cruz (1,6%, 1,5%, 1,5%, 1,1%, respectivamente). En el resto de las jurisdicciones el porcentaje de personas nacidas en otro país no supera el 1% del total de migrantes que se encuentran en Argentina (ver Anexo del capítulo).

**Gráfico N° 1.** Población en viviendas particulares por lugar de nacimiento, según jurisdicción. Total del país. Año 2022



(\*) Incluye Antártida e Islas del Atlántico Sur.

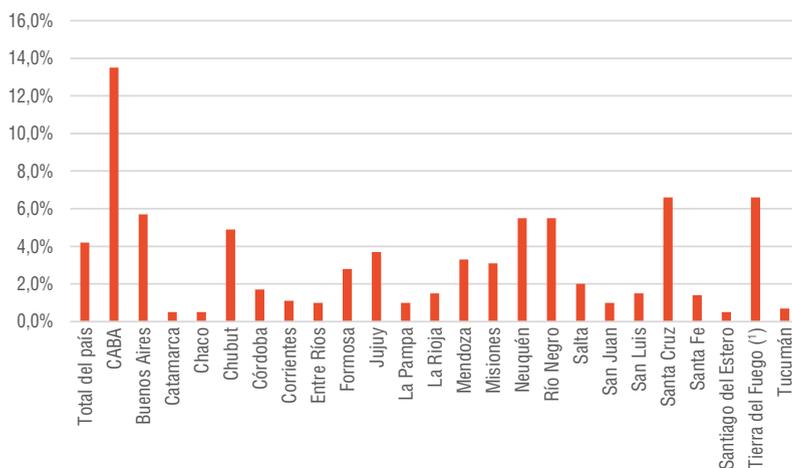
Fuente: Elaboración propia en base a datos publicados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, INDEC.

Asimismo, es importante destacar que la población que vive en viviendas particulares en el territorio argentino, tanto aquella nacida en el país como quienes nacieron en otro, se distribuye con diverso grado de concentración según las jurisdicciones administrativas. Sobre el total de personas que residen en cada jurisdicción, la población nacida en el exterior representa una proporción de ésta que también podemos observar a partir de los datos del Censo 2022.

De este modo, es posible identificar que sobre el total de personas que viven en el país los migrantes representan un 4,2%. Mientras que sobre el total de 17.408.906 personas que viven en la provincia de Buenos Aires, un 5,7% (994.653) son personas que nacieron en un país distinto de Argentina y del total de 3.095.454 personas que residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 13,5% nacieron en otro país.

También cabe señalar que, a fin de dimensionar la proporción de migrantes que residen en cada jurisdicción sobre el total de habitantes dentro de dicha demarcación territorial, las personas nacidas en el extranjero representan, por ejemplo, el 6,6% en Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y en Santa Cruz, el 5,5% en Río Negro y Neuquén, y el 4,9% de la población residente en Chubut. En el gráfico N° 2 puede observarse en mayor detalle el peso que la población de origen migrante tiene en cada una de las jurisdicciones del país.

**Gráfico N° 2.** Población en viviendas particulares por lugar de nacimiento, según jurisdicción por peso relativo. Total del país. Año 2022



(\*) Incluye Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Fuente: Elaboración propia en base a datos publicados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, INDEC.

El Censo 2022 también ofrece información referente a la distribución de la población residente según las comunas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; se trata de quince unidades descentralizadas de gestión, que en muchos casos abarcan más de un barrio.<sup>8</sup>

Siendo la CABA el área de incumbencia de nuestra investigación para indagar el vínculo entre migración y escuelas de nivel secundario

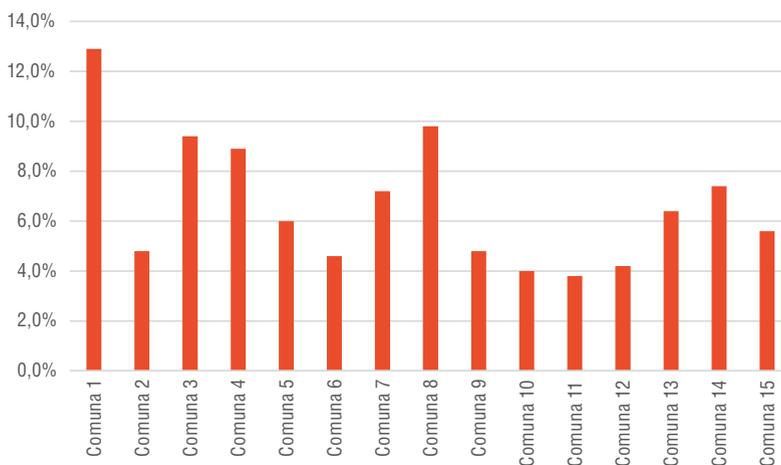
8 De acuerdo con la Ley Orgánica de Comunas N° 1777/2005, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se encuentra organizada en quince unidades del siguiente modo: Comuna 1: Retiro, San Nicolás, Puerto Madero, San Telmo, Montserrat y Constitución; Comuna 2: Recoleta; Comuna 3: Balvanera y San Cristóbal; Comuna 4: La Boca, Barracas, Parque Patricios y Nueva Pompeya; Comuna 5: Almagro y Boedo; Comuna 6: Caballito; Comuna 7: Flores y Parque Chacabuco; Comuna 8: Villa Soldati, Villa Riachuelo y Villa Lugano; Comuna 9: Liniers, Mataderos y Parque Avellaneda; Comuna 10: Villa Real, Monte Castro, Versalles, Floresta, Vélez Sarsfield y Villa Luro; Comuna 11: Villa General Mitre, Villa Devoto, Villa del Parque y Villa Santa Rita; Comuna 12: Coghlan, Saavedra, Villa Urquiza y Villa Pueyrredón; Comuna 13: Núñez, Belgrano y Colegiales; Comuna 14: Palermo; Comuna 15: Chacarita, Villa Crespo, La Paternal, Villa Ortúzar, Agronomía y Parque Chas.

de gestión estatal, nos interesa presentar en profundidad la distribución de población en su interior.<sup>9</sup>

La ciudad cuenta, para el año 2022, con 3.095.454 habitantes de los cuales 419.091 son personas nacidas en otro país, de modo que representa el 13,5% de quienes allí residen, y menos de 1 punto porcentual (0,9%) con relación al total de habitantes del país.

La población nacida en otro país que reside en la CABA (419.091 personas) está localizada en las distintas comunas o unidades de gestión en que se encuentra organizada administrativamente. Dicha población se concentra mayormente en la Comuna 1 (12,9%), la 8 (9,8%), la 3 (9,4%), la 4 (8,9%), la 14 (7,4%) y la 7 (7,2%).

**Gráfico N° 3.** Población en viviendas particulares por lugar de nacimiento, según comuna. CABA. Año 2022



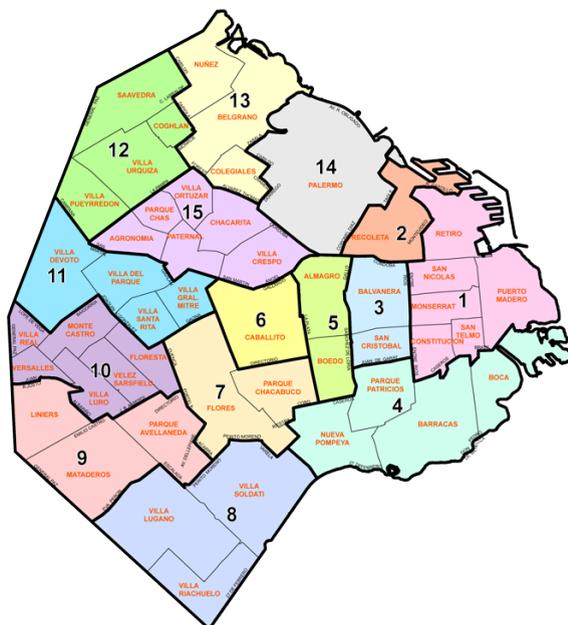
Fuente: Elaboración propia en base a datos publicados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, INDEC.

Tal como puede observarse en el gráfico N° 3, la Comuna 1 es la que concentra la mayor proporción de población de origen migrante (13%), seguida por las Comunas 8 (10%), 3 y 4 (casi 9% cada una). Se trata de aquellas ubicadas al este y sur de la Ciudad Autónoma de

<sup>9</sup> Ver Anexo del presente capítulo, cuadro completo.

Buenos Aires, donde también, y como será considerado posteriormente en el libro, se encuentran las personas con nivel socioeconómico medio y bajo.

**Gráfico N° 4.** Mapa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires según comunas administrativas



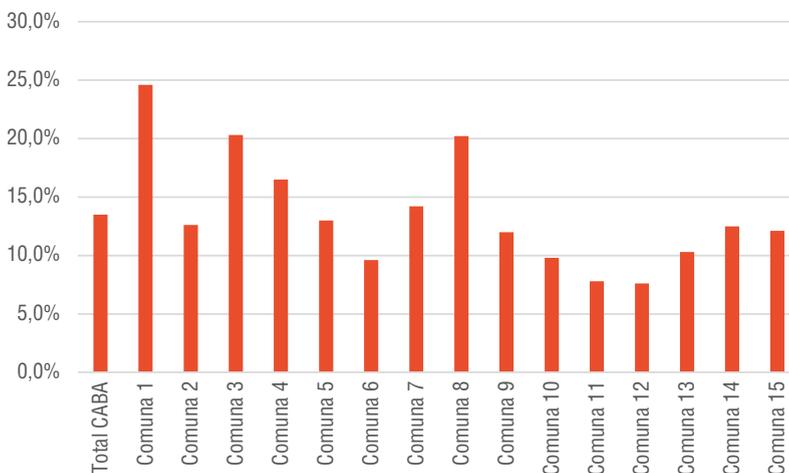
Fuente: <https://buenosaires.gob.ar/noticias/que-son-las-comunas>

Sin embargo, si observamos la proporción de habitantes nacidos en otro país que residen en la CABA poniendo el foco en cada una de las comunas se obtiene un panorama más acorde con nuestros intereses investigativos.

Si tomamos como base el total de residentes de cada comuna es posible notar, por ejemplo, que cerca de 1/4 (24,6%) de los residentes de la Comuna 1 nacieron en otro país. En la Comuna 3 las personas nacidas en otro país representan el 20,3% frente a su total de habitantes, y en la Comuna 8 el 20,2%. En la Comuna 4, los migrantes representan el 16,5%, en la Comuna 7 el 14,2%, en la Comuna 5 el 13%.

Luego se sitúan las comunas 2 (12,6%), Comuna 14 (12,5%), Comuna 15 (12,1%), y Comuna 9 (12%) al considerar el porcentaje de migrantes sobre el total de habitantes que allí residen.

**Gráfico N° 5.** Población en viviendas particulares por lugar de nacimiento, según comuna por peso relativo. CABA. Año 2022



Fuente: Elaboración propia en base a datos publicados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, INDEC.

El modo en que la población nacida en otro país se distribuye según jurisdicción del país y —más precisamente y a los fines de nuestras investigaciones— según cada comuna de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ofrece un marco para abordar lo relativo a la visibilidad estadística frente a —y en correlato con— la visibilidad social que observamos a través de las representaciones sociales que analizamos.

**Cuadro N° 1.** Población en viviendas particulares nacida en otro país, según lugar de nacimiento. Ciudad Autónoma de Buenos Aires Año 2022 agrupada por comunas

	Total CABA	Comuna 1	Comuna 3	Comuna 4	Comuna 5	Comuna 7	Comuna 8	Comuna 14
Bolivia	60.108	5.620	2.055	5.538	1.387	7.728	18.757	829
Brasil	15.312	2.607	2.360	357	1.059	501	172	2.100
Paraguay	64.934	10.609	3.264	14.866	2.376	2.697	13.646	2.521
Uruguay	22.849	1.768	1.942	1.841	1.831	1.613	723	1.688
Colombia	17.136	2.261	1.669	466	1.357	637	182	2.701
Perú	51.047	9.004	8.334	6.561	3.250	3.441	2.310	1.669
Venezuela	84.834	11.824	10.144	2.752	7.094	5.061	604	9.632
Resto de América	15.223	2.419	1.564	596	1.092	584	219	2.184
España	12.040	831	838	620	777	871	345	1.041
Italia	10.216	451	394	509	611	652	719	762
Asia	17.548	1.186	2.290	479	1.061	3.223	226	1.156
África	1.144	252	284	41	63	78	10	99
<b>Total</b>	<b>419.091</b>	<b>54.269</b>	<b>39.266</b>	<b>37.487</b>	<b>25.004</b>	<b>30.212</b>	<b>41.152</b>	<b>30.937</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos publicados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, INDEC.

En el cuadro N° 1 presentamos la distribución de nacionalidades de origen de los migrantes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por las comunas donde se concentran en mayor proporción.<sup>10</sup> Tal como puede observarse en el cuadro, las comunas 1, 3 y 8 son las que cuentan con un número más elevado de personas nacidas en otro país. Mientras que la nacionalidad paraguaya es la más numerosa de todas las nacionalidades, se concentra mayoritariamente en las comunas 4 y 8 con cerca de 14 mil y 13 mil personas respectivamente. En segundo lugar, se halla la población originaria de Bolivia, pero concentrada mayoritariamente en la comuna N° 8 (18.757 personas). La comunidad peruana se concentra mayoritariamente en las comunas 1 y 3,

<sup>10</sup> El cuadro con la distribución total de nacionalidades y comunas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires puede hallarse en el Anexo del presente capítulo.

mientras que la venezolana se encuentra más dispersa por toda la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sin tanta variabilidad.

El otro aspecto que nos interesó indagar en las fuentes censales fue el número de personas que asistieran a establecimientos educativos, más específicamente, al nivel secundario. En primer lugar, pudimos desagregar las edades teóricas, es decir, aquellas edades esperables de asistencia a los establecimientos de acuerdo al nivel (primario o secundario) de escolaridad.

**Cuadro N° 2.** Población en viviendas particulares que asiste a algún establecimiento educativo de nivel secundario por edad teórica. Total país, 2022

Edad	Población total	Población que asiste a secundario
13	728.743	649.545
14	709.662	651.410
15	701937	643.546
16	702.723	631.348
17	730.173	586.650
Total	3.573.238	3.162.499

Fuente: Elaboración propia en base a datos publicados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, INDEC.

Tal como se observa en el cuadro N° 2, a medida que aumenta la edad de la población en edad escolar, tiende a disminuir su asistencia a los establecimientos, especialmente de aquella población en edad de concurrir a la escuela de nivel secundario. Así, aunque con un nivel importante de escolarización, de los 709.662 jóvenes de 14 años en todo el país en edad de asistir a la escuela secundaria, asisten de manera efectiva 651.410 (92%) mientras que, entre jóvenes de 17 años, de 730.173 de la población total de dicha edad, asisten 586.650 (80%).

Esta proporción es mayor cuando analizamos la población nacida en otro país. Si bien los datos censales no nos permiten desagregar por año sino por grupos etarios, podemos observar que es mayor la inasistencia a establecimientos educativos en las edades comprendidas como edad teórica de asistencia al nivel secundario.

**Cuadro N° 3.** Total del país. Asistencia escolar en población en viviendas particulares nacida en otro país, según grupo de edad. Año 2022

Grupo de edad	Población nacida en otro país	Población que asiste a la escolaridad
Total todas edades	1.933.463	362.831
10 a 14	55.525	50.493
15 a 19	85.843	63.515
Total	141.368	114.008

Fuente: Elaboración propia en base a datos publicados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, INDEC.

Hemos seleccionado para el cuadro únicamente los grupos de edad 10 a 14 y 15 a 19 ya que son las edades teóricas en que asisten al nivel secundario en los años que tomamos para nuestra investigación (excepto los/as niños/as de 10 a 12 años cuyas edades corresponden teóricamente al nivel primario de escolaridad). De este modo, nos aporta como mirada general porque comprende las edades que nos interesan dado que son edades en que los/as jóvenes están dentro del secundario, pero no es del todo exacto, porque excede las edades al incorporar también a niños/as de 10 a 12 años. En población nacida en otro país en edad escolar, se observa también una tendencia decreciente en la asistencia a las instituciones educativas a medida que aumenta la edad. La población de menor edad (10 a 14 años) asiste en mayor proporción que la de más edad (15 a 19 años).

De acuerdo a los registros elaborados por el INDEC en 2022, son 141.368 las personas comprendidas entre los 14 y 19 años que han nacido en otro país, mientras que son 114.008 quienes asisten a algún establecimiento educativo.

**Cuadro N° 4.** Total del país. Población nacida en otro país que asiste a algún establecimiento educativo, por nivel educativo al que asiste, según grupo de edad. Año 2022

Grupo de edad	Primario	Secundario
Total todas las edades	86.133	114.456
10 a 14	23.623	26.870
15 a 19	1.172	48.121
Total	24.795	74.991

Fuente: Elaboración propia en base a datos publicados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, INDEC.

En el cuadro N° 4 podemos observar que, en la edad que nos interesa, es mayor la proporción de personas nacidas en otro país que asisten al nivel de educación secundaria frente al primario. También nos ha interesado indagar los principales países de procedencia de los migrantes y su distribución entre Ciudad Autónoma de Buenos Aires y resto del Área Metropolitana de Buenos Aires. En ese sentido, presentamos el siguiente cuadro.

**Cuadro N° 5.** Total del país. Población en viviendas particulares nacida en otro país, por lugar de nacimiento, según jurisdicción. Año 2022

País de nacimiento	Población en viviendas particulares nacida en otro país	Buenos Aires	Ciudad Autónoma de Buenos Aires	% Migrantes CABA
		Total	Total	
Total	1.933.463	994.653	419.091	100
Senegal	1.120	397	476	0,1
Bolivia	338.299	161.935	60.108	14,3
Brasil	49.943	12.358	15.312	3,6
Chile	149.082	35.741	8.090	1,9
Colombia	46.482	13.972	17.136	4,1
Haití	1.524	339	446	0,1
Paraguay	522.598	388.265	64.934	15,5
Perú	156.251	76.778	51.047	12,8
República Dominicana	7.817	3.139	2.163	0,5
Uruguay	95.384	56.412	22.849	5,5
Venezuela	161.495	52.439	84.834	20,3
China	18.629	8.374	6.602	1,6
Corea	5.337	375	4.558	1,1
España	48.492	24.345	12.040	2,9
Italia	68.169	47.196	10.216	2,4

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, INDEC.

En el cuadro N° 5 podemos observar cómo se distribuyen las personas de origen nacional distinto del argentino con relación a dos jurisdicciones según su lugar de residencia, respecto del total de población

de origen migrante. Tomamos sólo la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el resto de la provincia debido a que son las jurisdicciones que concentran los mayores porcentajes de población de origen migrante. En la CABA, se observa que la nacionalidad con mayor presencia en comparación con el resto de las nacionalidades es la venezolana (20,3%). Esta presencia es notoria debido a su temporalidad, ya que se trata de una población que ha crecido en cantidad en los últimos años producto de la crisis económica y política que atraviesa dicho país y que ha generado lo que algunos investigadores consideran la mayor diáspora de los últimos años (Padilla y López, 2021).

Le siguen la nacionalidad boliviana y paraguaya con un 14 y 15% respectivamente, siendo, como veremos en el tercer capítulo de resultados, las nacionalidades más discriminadas, aunque su peso en el total de las nacionalidades presentes en el país es menor. Si bien es reconocida la imagen de la argentina como un país descendiente de los barcos europeos, la proporción de italianos y españoles en el total de la población de origen migrante no alcanza el 3%. No obstante, no hemos desagregado en este capítulo las edades de todas las nacionalidades; estas últimas dos son poblaciones envejecidas, conformadas por personas de ascendencia europea que se establecieron en Argentina a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

De modo que los imaginarios que analizaremos de la población que asiste a establecimientos educativos respecto de la población de origen migrante, no se condice en general con las cifras que nos arroja el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2022.

También ello ha sido apuntado por Cohen (2023), quien desde una indagación cuantitativa que consistió en aplicar un cuestionario a 401 casos (hombres y mujeres, argentinos y residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre 25 y 65 años) destaca que el 18,9% y el 27,3% de las respuestas asocia a los migrantes bolivianos y paraguayos, respectivamente, con características negativas o denigratorias, en muchos casos aludiendo a la “invasión” que representan para la sociedad argentina.

Una salvedad que debemos realizar especialmente con las poblaciones de origen senegalés (0,11%) y haitiano (0,10%), cuya proporción en el censo es muy pequeña, es el gran subregistro que este tipo de datos arroja, al tratarse de población que muchas veces no se encuentra regularizada y tiene temor a ser censada (Kleidermacher, 2022; Massey, 2006).

Al desagregar solo por la jurisdicción de Ciudad Autónoma de Buenos Aires —que es donde centramos nuestras indagaciones—, también hemos podido hallar aquellos datos que nos permiten contextualizar cuántas personas migrantes de entre 10 y 19 años asisten a

una institución educativa, pudiendo segmentar en dos grandes grupos de edad (10 a 14 y 15 a 19) a partir de los datos que ofrece el INDEC, así como también, cómo se distribuyen entre el nivel primario y secundario, tal como se observa en el cuadro siguiente:

**Cuadro N° 6.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Población en viviendas particulares nacida en otro país que asiste a algún establecimiento educativo, por nivel educativo al que asiste, según grupo de edad. Año 2022

Grupo de edad	Primario	Secundario
Total edades	17.324	21.665
10 a 14	6.153	4.110
15 a 19	156	9.100
Total	6.309	13.210

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, INDEC.

La mayor proporción de población que asiste a establecimientos educativos se concentra en la jurisdicción de Buenos Aires (38,2%), coincidentemente con la concentración de habitantes. En segundo lugar, se encuentra Córdoba (8,1%), luego Santa Fe (7,14%) y en cuarto lugar, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (6,4%), muy por encima del resto de las jurisdicciones del país (ver Cuadro N° 2, Anexo). Centrándonos en esta última, podemos desagregar también la proporción de asistencia escolar por comuna.

**Cuadro N° 7.** Comunas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Población en viviendas particulares nacida en otro país según lugar de nacimiento. Año 2022

	Total CABA	Comuna 1	Comuna 3	Comuna 4	Comuna 5	Comuna 7	Comuna 8	Comuna 14
Bolivia	60.108	5.620	2.055	5.538	1.387	7.728	18.757	829
Brasil	15.312	2.607	2.360	357	1.059	501	172	2.100
Paraguay	64.934	10.609	3.264	14.866	2.376	2.697	13.646	2.521
Uruguay	22.849	1.768	1.942	1.841	1.831	1.613	723	1.688
Colombia	17.136	2.261	1.669	466	1.357	637	182	2.701
Perú	51.047	9.004	8.334	6.561	3.250	3.441	2.310	1.669
Venezuela	84.834	11.824	10.144	2.752	7.094	5.061	604	9.632
Resto de América	15.223	2.419	1.564	596	1.092	584	219	2.184
España	12.040	831	838	620	777	871	345	1.041
Italia	10.216	451	394	509	611	652	719	762
Resto de Europa	8.384	857	529	242	522	324	77	1.400
Asia	17.548	1.186	2.290	479	1.061	3.223	226	1.156
África	1.144	252	284	41	63	78	10	99
<b>Total</b>	<b>419.091</b>	<b>54.269</b>	<b>39.266</b>	<b>37.487</b>	<b>25.004</b>	<b>30.212</b>	<b>41.152</b>	<b>30.937</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos publicados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, INDEC.

En relación con la distribución de las nacionalidades de procedencia por comunas de CABA, el censo arroja que de 84.834 personas de origen venezolano residiendo en la CABA, las comunas donde se asientan en mayor proporción son la 1 (11.824), la 3 (10.144) y la 14 (9.632). La segunda nacionalidad más numerosa es la paraguaya, que cuenta con 64.932 personas, asentadas mayoritariamente en las comunas 4 (14.866), 8 (13.646) y 1 (10.609). Finalmente, cabe destacar la comunidad boliviana, donde de las 60.108 personas de dicho origen residentes en CABA, 18.757 se asientan en la comuna 8, muy por encima del resto de las comunas, seguida de la comuna 7 (7.728) y la 4 (5.532).

Hasta acá son los datos recuperados y compartidos que nos resultan más significativos y actuales aportados por el relevamiento censal del INDEC. Aunque también consideramos importante acudir a otras fuentes interesantes.

## **LA ENCUESTA NACIONAL MIGRANTE DE ARGENTINA (ENMA)**

En segundo lugar, consideramos relevante recurrir a los datos construidos a partir de la Encuesta Nacional Migrante de Argentina (ENMA) realizada en 2020<sup>11</sup>, cuyos datos fueron publicados en el Anuario Estadístico Migratorio de Argentina en el año 2021. En particular, hemos seleccionado el capítulo destinado a educación, el cual indagó en aquellas personas migrantes encuestadas que mencionaron tener hijos (70%). Esto se debe a que la encuesta fue aplicada a personas mayores de edad, de modo que la situación educativa se respondía en relación con los hijos e hijas.

La ENMA plantea que, con relación al acceso a la educación en términos de derechos, cobra relevancia el tipo de institución a la que asisten los/as hijos/as de migrantes. De modo que, entre aquellos encuestados que mencionaron tener hijos, un 84% afirmó que asisten a instituciones educativas de gestión pública, en tanto que un 14% respondió que sus hijos/as asisten a escuelas de gestión privada y un 8% a establecimientos de gestión mixta público-privada (la encuesta permitía elegir más de una opción en el caso de varios hijos/as). Tales datos expresan la importancia del papel que tiene la educación de gestión pública en el acceso a la educación en términos de derecho de la población migrante.

Asimismo, surge de los datos de la ENMA que el 20% de las personas migrantes encuestadas tuvo alguna dificultad o inconveniente al momento de inscribir a su hijo/a en un establecimiento educativo. Las dificultades mencionadas han referido a problemas de cupo en las escuelas (15%); dificultades con la documentación de hijos/as o de los propios adultos responsables (2%), ya fuera la falta de DNI o de documentación del país de origen, o falta de sellos, etc.; pero también otro tipo de problemas (3%) vinculados, por ejemplo, con saberes propios relacionados con trámites de inscripción que involucran procedimientos mediados por la tecnología o el acceso a internet, o el hecho de requerir que el lugar de residencia se corresponda con el distrito del establecimiento educativo al que buscaba inscribir a su hija/o.

## **INFORME TÉCNICO SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN**

Otra de las fuentes a las que consideramos conveniente recurrir la constituye el Informe Técnico sobre el derecho a la educación realizado por la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco de la convocatoria del Observatorio del Derecho a la Educación en Argentina (ODE) de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa

---

11 Al escribir este capítulo, aún no se habían procesado los datos producidos por la Encuesta Nacional Migrante 2023.

(SEIE) del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) entre 2022 y 2023. Como ya hemos mencionado, la realización del informe estuvo a cargo de María Laura Diez y Gabriela Novaro y lleva como título “Estudiantes migrantes en la educación argentina. Aproximación a su situación, condiciones de acceso a la educación y trayectorias” (Diez y Novaro, 2023). En éste se ilustra, a partir de datos censales de 2001 y 2010, la distribución de estudiantes migrantes en todo el territorio del país y se analiza el comportamiento de diversas variables vinculadas a ello. Dicho informe se nutre a su vez de otras fuentes. Una de ellas es el Relevamiento Anual,<sup>12</sup> a partir del cual analiza información sobre la matrícula migrante a fin de ilustrar un mapa general de la población escolar de los niveles primario y secundario en Argentina entre los años 2011 y 2020. El informe también recupera y analiza información resultante del operativo Aprender<sup>13</sup> (2016, 2017 y 2019). Aborda dicha fuente como forma de aproximarse a información acerca de las trayectorias escolares de estudiantes que están próximos a culminar los ciclos de los niveles primario y secundario.

De la información producida en el Informe Técnico sobre el derecho a la educación (2023) interesa particularmente destacar lo referido al nivel secundario. El motivo evidente es que nuestras investigaciones ponen el foco en este nivel educativo, ya sea interpelando al estudiantado o al personal directivo de las escuelas, tal como será analizado en la segunda parte del libro, lo que hace que este recorte resulte el marco pertinente.

En dicho informe, las autoras destacan algunos datos que cobran relevancia a la luz de la investigación que desarrollamos, entre ellos —y tomando las cifras del Censo Nacional de Población 2010— observan, por un lado, que el porcentaje de población migrante que tiene entre 13 y 17 años es proporcionalmente mayor que aquella que tiene entre 6 y 12 años con relación a la población total del país de cada grupo de edad (1,9% y 1,6%, respectivamente). Por otro lado, el grupo de mayor edad presenta un porcentaje más elevado de desescolarización. Esto significa que, para el año 2010, había proporcionalmente más jóvenes migrantes en edad de escolarización secundaria que niños y niñas migrantes en edad de escolarización primaria, pero entre los jóvenes migrantes había una mayor proporción de desescolarizados.

Otra cuestión que Diez y Novaro (2023) señalan a partir de los datos del Censo 2010, es que tanto en el grupo que corresponde a la edad

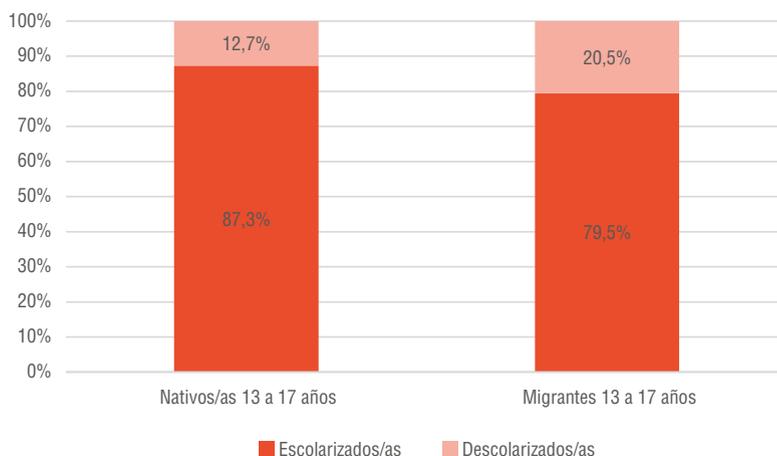
---

12 Se trata de un operativo educativo de carácter censal, cuya unidad de relevamiento y análisis son las unidades educativas.

13 Dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan.

teórica de nivel primario como en el grupo que corresponde a la edad teórica de nivel secundario, el porcentaje de escolarización es mayor en la población nativa que en la población migrante. En el grupo de 13 a 17 años esta diferencia resulta ser significativa, en tanto que el porcentaje de escolarización de nativos dentro de este rango de edad es de 87,3%, mientras que en migrantes es de 79,5%.

**Gráfico N° 6.** Tasa de escolarización por edad teórica nivel secundario (13-17 años), de la población migrante y nativa. Total país. Año 2010



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Técnico sobre el derecho a la educación, Ministerio de Educación, 2023.

Como se señaló más arriba, el Informe Técnico elaborado por Diez y Novaro (2023) aborda, además de los datos del Censo 2010, aquellos datos del Relevamiento Anual y de las Pruebas Aprender. Respecto de las dos últimas fuentes, es preciso mencionar que relevan información de universos de estudio diferentes. El Relevamiento Anual registra la totalidad de años de cada nivel educativo, mientras que las Pruebas Aprender han sido aplicadas a estudiantes que cursan 6° de primaria y 5°/6° año de nivel secundario. Esta diferencia explica que, en relación con la matrícula de migrantes para el año 2019, por ejemplo, el Relevamiento Anual muestra un 1,9% de estudiantes migrantes y las Pruebas Aprender un 3,2%. Las autoras conjeturan que la mayor proporción de estudiantes migrantes que arroja las Pruebas Aprender podría ser indicio de un mayor sostenimiento de la escolarización hacia los últimos años del nivel con relación a la población

nativa, aunque advierten que dicha hipótesis debería ser refrendada con otros estudios.

Otro dato interesante que las autoras del Informe Técnico recuperan a partir de los indicadores de condición migratoria de las Pruebas Aprender es la proporción de hijos/as migrantes, puesto que allí también se releva el origen nacional de madres y padres de los/as estudiantes que realizan las pruebas. Exhiben un cuadro en el que, con variaciones según el año y nivel, muestran que entre un 7 y un 9% de los estudiantes tienen al menos un progenitor nacido en un país distinto de Argentina. Dan cuenta, así, de la magnitud que representan en el sistema educativo los/as estudiantes nacidos/as en Argentina que tienen madre o padre migrante. Observan que aproximadamente 1 de cada 10 estudiantes que realizaron las Pruebas Aprender son estudiantes migrantes o hijos/as de migrantes, al considerarlos de manera conjunta.

Estos datos nos resultan sumamente pertinentes, ya que se corroboran con los producidos en nuestras propias investigaciones, especialmente en las encuestas que aplicamos a población de origen migrante donde los porcentajes son similares.

**Cuadro N° 8.** Porcentaje de estudiantes según condición migratoria, por año.  
Nivel secundario. Años 2016-2019

Año	Condición	Frecuencia	Porcentaje
2016	Nativo	311.402	90,5
	Migrante	8.063	2,3
	Hijo de migrante	24.600	7,2
	<b>Total</b>	<b>344.065</b>	<b>100</b>
2017	Nativo	406.696	90,3
	Migrante	10.503	2,3
	Hijo de migrante	32.988	7,4
	<b>Total</b>	<b>450.187</b>	<b>100</b>
2019	Nativo	408.817	89,2
	Migrante	14.882	3,2
	Hijo de migrante	34.692	7,6
	<b>Total</b>	<b>458.391</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Técnico sobre el derecho a la educación, Ministerio de Educación, 2023.

Si observamos la matrícula migrante por tipo de gestión, el informe da cuenta, al igual que los datos de la ENMA, que el mayor receptor de matrícula migrante en Argentina ha sido históricamente el sector educativo de gestión estatal, incluso en mayor proporción que la que se observa en el resto de la población.

La literatura en la materia sugiere que la escuela es una de las primeras instituciones que está al encuentro de las personas migrantes, tanto para quienes tienen edad de asistir como estudiantes, así como para los/as adultos/as que tienen responsabilidades sobre éstos/as. Podemos decir que la escuela constituye no sólo un espacio de socialización secundaria, luego de la familia (Cohen, 2009), sino también un ámbito de sociabilidad comunitaria.

Diversos investigadores que estudian la temática desde aproximaciones cualitativas han observado el importante papel que tiene la educación de los/as hijos/as en los proyectos migratorios familiares y señalan que la educación estatal y gratuita forma parte del horizonte de posibilidades que abre la movilidad territorial para una buena porción de migrantes (Gavazzo y Espul, 2020; Terrén y Carrasco, 2007).

En ese sentido, Diez y Novaro (2023) recogen cifras ilustrativas producto de las Pruebas Aprender de nivel secundario aplicadas en 2019, donde puede observarse cómo aumenta el porcentaje de participación en el sector público tanto en estudiantes migrantes (73,7%) como hijos/as de migrantes (70,8%) en comparación con la población nativa (63,6%).

**Cuadro N° 9.** Porcentaje de estudiantes según condición migratoria por tipo de gestión de nivel secundario. Total país, año 2019

Gestión	Nativo/a	Migrante	Hijo/a de migrante
Público	63,6	73,7	70,8
Privado	36,4	26,3	29,2

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Técnico sobre el derecho a la educación, Ministerio de Educación, 2023.

Sin embargo, si se mira en una perspectiva diacrónica, puede observarse una tendencia al aumento hacia el sector privado en la matrícula migrante, donde, entre los años 2011 y 2020, el sector privado aumentó 1,5% en detrimento del público, considerando el nivel secundario, siendo aún más pronunciado en el primario (3,2%).

En cuanto al lugar de procedencia de la matrícula, migrante el Informe Técnico señala que entre 2011 y 2017, en nivel primario tanto como en secundario, la mayoría de estudiantes migrantes son de origen boliviano, paraguayo o peruano, aunque advierte que en los últimos años se observa una tendencia decreciente en su participación proporcional, especialmente en el caso de estudiantes de origen paraguayo de nivel primario, que pasa del 37% en 2011 a 24% en 2020.

Retomamos los datos relativos al nivel secundario, para poder observar en mayor profundidad en el siguiente cuadro, la distribución de las principales nacionalidades de origen para el año 2020.

**Cuadro N° 10.** Porcentaje de estudiantes migrantes del nivel secundario según país de origen. 2011 y 2020

Años	Paraguay	Bolivia	Perú	Venezuela	Chile	Uruguay	Europa	Asia
2011	37,3	28,1	16,6	0	3,2	2,8	3,7	1,4
2020	31,7	30,2	9,7	8,3	1,7	1,2	4,8	1,1

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Técnico sobre el derecho a la educación, Ministerio de Educación, 2023.

Si bien la nacionalidad paraguaya sigue siendo la más representada en las escuelas de todo el país, la tendencia indica una baja, pasando de 37% en 2011 al 31% nueve años después. También la nacionalidad peruana ha descendido en ese período, pasando de representar el 16% a casi el 10%. En sentido inverso, la boliviana ha experimentado una suba de dos puntos a lo largo de esos años, siendo la segunda en representatividad (de 28 a 30%).

El mayor aumento, no obstante, se observa en la nacionalidad venezolana, en sintonía con el gran movimiento poblacional desde dicho país en los últimos años. El impacto en las escuelas ha implicado un 8,3%, motivando también nuestro interés en conocer las percepciones que se producen en los espacios educativos acerca de esta migración.

Otro aspecto que nos interesa particularmente y que fue indagado en el informe es el de las condiciones de convivencia en los espacios escolares, dado su centralidad en nuestra propia investigación. El modo en que los alumnos de origen migrante son recibidos por las autoridades, docentes y compañeros, tal como lo analizan en el documento Novaro y Diez (2023), es de suma importancia para sus futuras trayectorias educativas.

A partir de preguntas que fueron formuladas en las Pruebas Aprender 2019, se retoman escalogramas donde los estudiantes respondieron qué tan de acuerdo estaban con una serie de afirmaciones vinculadas a situaciones de discriminación, y su relación con docentes y compañeros.

Entre los resultados, destacamos que fue importante entre el grupo de estudiantes migrantes la proporción que opinan que en la escuela “siempre” se perciben situaciones de discriminación por características personales/familiares.

### **PALABRAS FINALES**

En el presente capítulo recurrimos a una serie de fuentes secundarias cuantitativas con el propósito de nutrir a nuestras investigaciones con un marco de situación que contextualice el vínculo entre migraciones externas y escuelas públicas de nivel secundario en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en la actualidad.

Asimismo, recurrimos a este tipo de fuentes de información a fin de explicitar varias de las decisiones teórico-metodológicas tomadas por el equipo de investigación para establecer el recorte del universo a indagar y, en este sentido, del objeto de estudio.

Varios son los argumentos esgrimidos para centrar nuestra mirada en el fenómeno migratorio vinculado con las escuelas de gestión pública de nivel secundario en la CABA. Por un lado, constituye un espacio de encuentro entre estudiantes de diverso origen nacional y, en este sentido, representa un lugar en el que se expresan los vínculos interculturales, así la escuela resulta ser un espacio privilegiado de socialización secundaria, luego de la familia (Cohen, 2009). Además, partimos del supuesto de que constituye una institución a través de la cual el Estado gestiona la diversidad cultural y, en cuanto al interés en poner el foco en el nivel secundario de escolaridad, se debe a que éste ha sido el nivel más selectivo en términos de inclusión educativa, tal como afirman algunas autoras (Novaro y Diez, 2023).

Asimismo, a fin de enfatizar la necesidad de poner el foco de estudio en las escuelas, en el presente capítulo se destacó el resultado obtenido de un relevamiento realizado por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) en 2019. En éste se señala que el 72% de las personas que habían sido encuestadas afirmaron haber sufrido algún tipo de discriminación. También muestra que es en el ámbito educativo en donde la discriminación se manifiesta mayormente (41%), seguido por el ámbito laboral (26%). Y con relación al tipo de discriminación más identificado, se indicó el racismo estructural (40%) —en el que se articularían distintos tópicos

discriminatorios y mecanismos de rechazo de los que serían objeto las personas de países migrantes limítrofes y del Perú, las personas de tez oscura, los descendientes de pueblos indígenas y las personas en situación económica vulnerable— frente a prácticas discriminatorias relacionadas con la obesidad y con las personas trans. Es así que estos datos vienen a reforzar la importancia de nuestra indagación entre migración y escuela.

En el presente capítulo también se pusieron de relieve dos leyes que atañen al objeto de nuestras investigaciones. Una, es la Ley de Migraciones N° 25.871, que establece el acceso de los migrantes a la educación en igualdad de condiciones que las personas nativas, y advierte que la irregularidad migratoria no debe impedir su admisión como alumno en un establecimiento educativo. La otra es la Ley Nacional de Educación 26.206, que establece la obligatoriedad de la educación secundaria y, en este sentido, asigna un lugar central a la escuela secundaria en las trayectorias vitales de jóvenes tanto nativos como migrantes.

Los datos que presentamos en este capítulo surgen de tres fuentes. Por un lado, algunos datos del Censo Nacional 2022. Luego, presentamos datos cuya fuente es el Anuario Estadístico Migratorio de Argentina 2020, el cual condensa los principales resultados derivados de la primera edición de la Encuesta Nacional Migrante de Argentina (ENMA). La tercera fuente de datos a la que recurrimos fue el Informe Técnico sobre el derecho a la educación realizado por la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco de la convocatoria del Observatorio del Derecho a la Educación en Argentina (ODE) de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) entre 2022 y 2023.

Con relación al último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) en 2022 y publicado en 2024, nos interesó recuperar los datos referidos a la composición de la población de origen migrante en la Argentina, así como la información sobre su presencia en los establecimientos educativos.

El último Censo Nacional cuyos resultados fueron publicados en 2024, registra un total de 45.618.787 habitantes en la República Argentina, entre los cuales 1.933.463 son personas nacidas en otro país, y representan el 4,2%, siguiendo la tendencia histórica.

Cabe señalar que la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires concentran el 73,1% de la población nacida en otro país. El 51,4% (994.653 personas) se encuentra localizada en la provincia de Buenos Aires y el 21,7% (419.091 personas) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Además, del total de 17.408.906 perso-

nas que viven en provincia de Buenos Aires, un 5,7% (994.653) son personas que nacieron en un país distinto de Argentina y del total de 3.095.454 personas que residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 13,5% nació en otro país.

Por otra parte, al ser la CABA el ámbito territorial de interés de nuestra investigación para indagar el vínculo entre migración y escuelas de nivel secundario de gestión estatal, pusimos atención en la distribución de la población según las comunas, es decir, las unidades descentralizadas de gestión en que se encuentran agrupados administrativamente los distintos barrios de la ciudad.

Mostramos que, en la CABA, para el año 2022, las personas nacidas en otro país representan el 13,5% (419.091 de un total de 3.095.454 habitantes), y que dicha población se concentra mayormente en las Comunas 1 (12,9%), la 8 (9,8%), la 3 (9,4%), la 4 (8,9%), la 14 (7,4%) y la 7 (7,2%).

También nos interesó poner especial atención a la presencia de migrantes en las comunas y, tomando como base el total de habitantes en cada una de ellas, observamos que en la Comuna 1 (Retiro, San Nicolás, Puerto Madero, San Telmo, Montserrat y Constitución) el 24,6% de sus habitantes nacieron en otro país; en la Comuna 3 (Balvanera y San Cristóbal) las personas nacidas en otro país representan el 20,3%; en la Comuna 8 (Villa Soldati, Villa Riachuelo y Villa Lugano) el 20,2%; en la Comuna 4 (La Boca, Barracas, Parque Patricios y Nueva Pompeya) el 16,5%; en la Comuna 7 (Flores y Parque Chacabuco) el 14,2%; en la Comuna 5 (Almagro y Boedo) el 13%. Luego se sitúan la Comuna 2, la 14, la 15 y la 9, todas próximas al 12% de migrantes sobre el total de habitantes que residen en dichas unidades administrativas.

Con relación a nuestra intención de identificar para cada comuna de la CABA la distribución según nacionalidad de origen de las personas nacidas en otro país, se observó que, en términos absolutos, las comunas 1 y 8 son las de mayor presencia de personas nacidas en otro país. La comunidad de origen paraguayo es la más numerosa y se localiza mayormente en las comunas 4 y 8 (14 mil y 13 mil personas respectivamente). Las personas pertenecientes a la comunidad boliviana tienen una presencia notable en la Comuna 8 (18.757 personas), las nacidas en Perú residen mayormente en las comunas 1 y 3, y quienes nacieron en Venezuela se encuentran dispersas en toda la ciudad con preponderancia en las comunas 1, 3, 14, 5 y 7.

Además de caracterizar la distribución de las personas nacidas en otro país que residen en Argentina, luego su concentración según las provincias y, finalmente, de acuerdo con su distribución en las unidades de gestión más acotadas como son las comunas de la CABA —

ámbito geográfico del objeto analítico de nuestras investigaciones—, recurrimos a las fuentes censales a fin de observar la presencia de personas migrantes que asisten a establecimientos educativos de nivel de escolaridad secundaria.

Señalamos que, a medida que aumenta la edad de la población en edad escolar —niños y jóvenes—, tiende a disminuir el nivel de asistencia, especialmente de aquella población en edad de concurrir a la escuela de nivel secundario. Así, aunque con un nivel importante de escolarización, de los 709.662 jóvenes de 14 años en todo el país en edad de asistir a la escuela secundaria, asiste de manera efectiva 651.410 (92%) mientras que, entre jóvenes de 17 años, de 730.173 de la población total de dicha edad, asisten 586.650 (80%). Cabe señalar que esta situación es más pronunciada cuando se trata de población nacida en otro país.

Otro aspecto que observamos a partir del Censo 2022 fue la distribución de personas nacidas en otros países en el territorio de la CABA y resto del AMBA, según el país de procedencia, ya que la CABA y la provincia de Buenos Aires concentran los mayores porcentajes de población migrante. Del total de población nacida en otro país, son las personas de nacionalidad venezolana las que tienen mayor presencia en la CABA (20,2%), producto de lo que algunos autores denominan la mayor diáspora de los últimos tiempos (Padilla y López, 2021), motivada por la crisis económica y política. Luego, se encuentran las personas de nacionalidad paraguaya (15,5%) y la de origen boliviano (14%) —que, como damos cuenta en otro capítulo de este libro, son las más discriminadas en las escuelas en las que realizamos el relevamiento—. Mientras que las personas de nacionalidad española e italiana no alcanzan a representar el 3% en ninguno de los dos casos.

Observamos también que es la provincia de Buenos Aires la que concentra el mayor número de población que asiste a establecimientos educativos (38,2%), seguida por la provincia de Córdoba (8,1%), Santa Fe (7,14%) y luego la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (6,4%), muy por encima del resto de las jurisdicciones del país.

Con respecto a la proporción de asistencia escolar en la CABA, discriminando según las unidades de gestión, son las comunas 1, 8, 12, 13 y 14 aquellas que superan los 7 puntos en relación con la asistencia de población a establecimientos educativos.

Finalmente, y con relación a la distribución de las nacionalidades de procedencia más importantes numéricamente, destaca que la venezolana se asiente mayoritariamente en las comunas 1, 3 y 14, mientras que las personas procedentes de Paraguay y Bolivia residen en mayor medida en las comunas 4 y 8.

Además de recurrir a información actualizada obtenida del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda realizado por el INDEC en 2022, cuyos resultados se han publicado en 2024, en el presente capítulo decidimos recurrir a otra fuente, la Encuesta Nacional Migrante de Argentina (ENMA) realizada en el año 2020. De allí nos interesó rescatar información vinculada con la escolaridad. Observamos que de los/as migrantes que respondieron la encuesta, el 84% afirmó que sus hijos asisten a instituciones educativas de gestión pública, mientras que un 14% respondió que sus hijos asisten a establecimientos de gestión privada. De ello destacamos la importancia que tiene la educación de gestión pública en el acceso a la educación en términos de derecho de la población migrante.

De dicha encuesta interesó señalar también que el 20% de las personas migrantes encuestadas tuvo alguna dificultad o inconveniente al momento de inscribir a su hijo/a en un establecimiento educativo, y se indicaron algunos de los inconvenientes consignados como, por ejemplo, falta de cupos en las escuelas, dificultades con la documentación, entre otros.

Finalmente, recurrimos a los datos publicados en el Informe Técnico sobre el derecho a la educación (Diez y Novaro, 2023). Tal como se mencionó en el presente capítulo, dicha fuente se nutre, a su vez, de datos censales de 2001 y 2010, con el objeto de caracterizar la distribución de estudiantes migrantes en todo el territorio del país y analizar el comportamiento de diversas variables relacionadas con ello. Además, recurre a otra fuente censal, el Relevamiento Anual —cuyas unidades de relevamiento y análisis son las unidades educativas—, a partir del cual analiza información sobre la matrícula migrante de los niveles primario y secundario en Argentina entre los años 2011 y 2020. Finalmente, el Informe Técnico también recupera y analiza información resultante del operativo Aprender —dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes— (2016, 2017 y 2019) como forma de aproximarse a información acerca de las trayectorias escolares de estudiantes próximos a culminar los ciclos de los niveles primario y secundario, aunque nuestro interés se centró en recuperar lo referido sólo al nivel de educación secundaria.

De acuerdo con el Informe Técnico, se observó que, para el año 2010, había proporcionalmente más jóvenes migrantes en edad de escolarización secundaria (13 a 17 años) que niños y niñas migrantes en edad de escolarización primaria (6 a 12 años), pero entre los jóvenes migrantes había una mayor proporción de desescolarizados.

De este documento también se desprende que para el año 2010, tanto en el grupo que corresponde a la edad teórica de nivel primario como en el grupo que corresponde a la edad teórica de nivel secun-

dario, el porcentaje de escolarización es mayor en la población nativa que en la población migrante. Dicho con números, en tanto que el porcentaje de escolarización de nativos de 13 a 17 años de edad es de 87,3%, el de migrantes es de 79,5%.

Según el Informe, los indicadores de condición migratoria analizados a partir de las Pruebas Aprender muestran, con variaciones según año y nivel, que entre un 7% y un 9% de los estudiantes tienen al menos un progenitor nacido en un país distinto de Argentina. Observan que, considerados de manera conjunta, aproximadamente uno de cada diez estudiantes que realizaron las Pruebas Aprender son estudiantes migrantes o hijos/as de migrantes.

Con relación a la matrícula migrante por tipo de gestión, los datos del informe, pero también los producidos por la ENMA, muestran que es el sector educativo estatal el que históricamente ha sido el mayor receptor de matrícula migrante en Argentina, y esto incluso en mayor proporción que lo observado en el resto de la población. Estos datos comunican acerca del importante papel que juega la escuela de gestión pública como ámbito de socialización secundaria para estudiantes migrantes —y nativos— (Cohen, 2009) pero también como ámbito de sociabilidad comunitaria, puesto que constituye una de las primeras instituciones que está al encuentro de las personas migrantes en edad de asistir como estudiantes, así como para los/as adultos/as que tienen responsabilidades sobre éstos/as. En consonancia con esto, tal como advertimos en el escrito, algunos autores (Gavazzo y Espul, 2020; Terrén y Carrasco, 2007) destacan el papel que tiene la educación de los/as hijos/as en los proyectos migratorios familiares y señalan que la educación estatal y gratuita forma parte del horizonte de posibilidades que abre la movilidad territorial para muchos/as migrantes. Así, el Informe Técnico muestra algunas cifras que emergen de las Pruebas Aprender 2019 correspondientes al nivel secundario, para indicar el mayor porcentaje de participación en el sector público tanto en estudiantes migrantes (73,7%) como hijos/as de migrantes (70,8%) en comparación con la población nativa (63,6%).

Otra información que destacamos del Informe Técnico refiere a los lugares de procedencia de la matrícula migrante en las escuelas. Allí se observa que entre 2011 y 2017, tanto en nivel primario como secundario, la mayor parte de estudiantes migrantes son de origen boliviano, paraguayo o peruano, aunque con tendencia decreciente en su participación proporcional, especialmente en el caso de estudiantes de origen paraguayo de nivel primario, que pasa del 37% en 2011 a 24% en 2020. Con relación al nivel secundario, si bien para el año 2020 la nacionalidad paraguaya seguía siendo la más representada en las escuelas de todo el país, la tendencia a la baja se evidenció al verse

reducida su participación de 37% en 2011 al 31% nueve años después. La participación de la nacionalidad peruana pasó del 16% al 10% y, en cambio, la matrícula de estudiantes bolivianos subió de 28 a 30%. Sin embargo, en correlato con el incremento de la movilidad poblacional de venezolanos en los últimos años, la matrícula de estudiantes migrantes provenientes de dicho país fue la que más aumentó (8,3%) en el período considerado en el informe.

Finalmente, tal como surge como resultados en nuestras investigaciones, también en esta última fuente de datos consultada se observa que, de acuerdo con algunas preguntas formuladas —escalogramas— que el informe recupera de las Pruebas Aprender 2019 referidas al modo en que los alumnos de origen migrante son recibidos por las autoridades, docentes y compañeros, una proporción importante de estudiantes migrantes afirma que en la escuela se perciben situaciones discriminatorias por características personales o familiares.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cohen, Néstor (2023). Inmigrantes latinoamericanos. En *Exclusión-inclusión. Discursos. Estereotipos. Desigualdad de oportunidades. Prejuicios y violencia* (pp. 81-95). INADI-DAIA.
- Diez, María Laura y Novaro, Gabriela (2023). *Informe Técnico sobre el derecho a la educación. “Estudiantes migrantes en la educación argentina. Aproximación a su situación, condiciones de acceso a la educación y trayectorias”*. Universidad Pedagógica Nacional y Ministerio de Educación de la Nación.
- Debandi, Natalia; Nicolao, Julieta y Penchaszade, Ana Paula (2021). *Anuario Estadístico Migratorio*. RIOSP-CONICET.
- Gavazzo, Natalia y Espul, Sofía (2020). La educación de las nuevas generaciones como herramienta de ascenso social para las familias migrantes del Gran Buenos Aires. *Periplos, Revista de Investigación sobre Migraciones*, 4 (1), 147-173.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2024). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos: migraciones internacionales e internas*. INDEC.
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la xenofobia y el racismo (INADI) (2019). *Mapa nacional de la Discriminación 2019*. INADI.
- Kleidermacher, Gisele (2022). Una contribución al estudio de la población de origen senegalés residente en la Argentina a partir de un relevamiento cuantitativo. *Revista Población y Sociedad*, 1 (29), 168-198.

- Massey, Douglas y Capoferro, Chiara (2006). La medición de la migración indocumentada. En Alejandro Portes y Josh Dewind, *Repensando las migraciones*. Miguel Ángel Porrúa/Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2023). *Investigación sobre el derecho a la educación: convocatorias del observatorio del derecho a la educación*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Padilla, Beatriz y López, Magdalena (2021). Venezolanos en Argentina, Estados Unidos y Portugal: una diáspora en construcción. *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, (29), 15-30.
- Terrén, Eduardo y Carrasco, Concepción (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (22), 9-46.

**ANEXO: CUADROS****Cuadro N° 1.** Población en viviendas particulares por lugar de nacimiento, según jurisdicción. Total del país. Año 2022

Jurisdicción	Población en viviendas particulares	Lugar de nacimiento			Migrantes en cada jurisdicción (%)
		En Argentina	Nativos en cada jurisdicción (%)	En otro país	
Total del país	<b>45.618.787</b>	<b>43.685.324</b>	95,8%	<b>1.933.463</b>	4,2%
%	100,0%	100,0%		100,0%	
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	3.095.454	2.676.363	86,5%	419.091	13,5%
%	6,8%	6,1%		21,7%	
Buenos Aires	17.408.906	16.414.253	94,3%	994.653	5,7%
%	38,1%	37,6%		51,4%	
Catamarca	427.625	425.394	99,5%	2.231	0,5%
%	0,9%	1,0%		0,1%	
Chaco	1.124.603	1.118.614	99,5%	5.989	0,5%
%	2,5%	2,6%		0,3%	
Chubut	589.454	560.478	95,1%	28.976	4,9%
%	1,3%	1,3%		1,5%	
Córdoba	3.812.064	3.746.361	98,3%	65.703	1,7%
%	8,3%	8,6%		3,4%	
Corrientes	1.209.671	1.196.518	98,9%	13.153	1,1%
%	2,6%	2,7%		0,7%	
Entre Ríos	1.415.097	1.400.743	99,0%	14.354	1,0%
%	3,1%	3,2%		0,7%	
Formosa	605.507	588.435	97,2%	17.108	2,8%
%	1,3%	1,3%		0,9%	
Jujuy	809.364	799.047	96,3%	30.317	3,7%
%	1,8%	1,8%		1,6%	
La Pampa	359.193	355.692	99,0%	3.501	1,0%
%	0,8%	0,8%		0,2%	
La Rioja	382.453	376.681	98,5%	5.772	1,5%
%	0,8%	0,9%		0,3%	

sigue

Cuadro N° 1. Continuación

Jurisdicción	Población en viviendas particulares	Lugar de nacimiento			
		En Argentina	Nativos en cada jurisdicción (%)	En otro país	Migrantes en cada jurisdicción (%)
Mendoza %	2.030.773 4,4%	1.964.183 4,5%	96,7%	66.590 3,4%	3,3%
Misiones %	1.273.347 2,8%	1.234.320 2,8%	96,9%	39.027 2,0%	3,1%
Neuquén %	708.578 1,5%	669.211 1,5%	94,5%	39.367 2,0%	5,5%
Río Negro %	747.697 1,6%	706.871 1,6%	94,5%	40.826 2,1%	5,5%
Salta %	1.434.225 3,1%	1.404.728 3,2%	98,0%	29.497 1,5%	2,0%
San Juan %	819.445 1,8%	811.185 1,8%	99,0%	8.260 0,4%	1,0%
San Luis %	540.548 1,2%	532.329 1,2%	98,5%	8.219 0,4%	1,5%
Santa Cruz %	335.677 0,7%	313.566 0,7%	93,4%	22.111 1,1%	6,6%
Santa Fe %	3.519.059 7,7%	3.470.197 8,0%	98,6%	48.862 2,5%	1,4%
Santiago del Estero %	1.057.752 2,3%	1.052.472 2,4%	99,5%	5.280 0,3%	0,5%
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur(1) %	184.958 0,4%	172.707 0,4%	93,4%	12.251 0,6%	6,6%
Tucumán %	1.727.337 3,8%	1.715.012 4,0%	99,3%	12.325 0,6%	0,7%

**Cuadro N° 2.** Población en viviendas particulares por condición de asistencia escolar según jurisdicción. Total Argentina 2022

Jurisdicción	Población total	Población que asiste	Porcentaje
CABA	3.095.454	991.247	6,4
Buenos Aires	17.408.906	5.926.948	38,29
Catamarca	427.625	148.269	2,59
Chaco	1.124.603	400.495	2,59
Chubut	589.454	204.317	1,32
Córdoba	3.812.064	1.253.481	8,1
Corrientes	1.209.671	426.535	2,76
Entre Ríos	1.415.097	466.939	3,02
Formosa	605.507	210.130	1,36
Jujuy	809.364	302.668	1,96
La Pampa	359.193	115.517	0,75
La Rioja	382.453	142.524	0,92
Mendoza	2.030.773	688.848	4,45
Misiones	1.273.347	444.755	2,87
Neuquén	708.578	245.641	1,59
Rio Negro	747.697	255.368	1,65
Salta	1.434.225	523.722	3,38
San Juan	819.445	292.579	1,89
San Luis	540.548	187.575	1,21
Santa Cruz	335.677	124.617	0,81
Santa Fe	3.519.059	1.105.166	7,14
Santiago del Estero	1.057.752	356.578	2,3
Tierra del Fuego	184.958	68.743	0,44
Tucumán	1.727.337	595.610	3,85
Total país	45.618.787	15.478.272	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, INDEC.

**Cuadro N° 3.** Población en viviendas particulares según lugar de nacimiento por comunas.  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2022

	CABA	Comuna 1	Comuna 2	Comuna 3	Comuna 4	Comuna 5	Comuna 6	Comuna 7
Total	419.091	54.269	20.193	39.266	37.487	25.004	19.303	30.212
AMÉRICA	339.533	47.041	16.286	32.055	33.543	20.074	14.163	22.716
Países límitrofes	171.293	21.533	6.261	10.344	23.168	7.281	5.410	12.993
Bolivia	60.108	5.620	632	2.055	5.538	1.387	956	7.728
Brasil	15.312	2.607	2.217	2.360	357	1.059	720	501
Chile	8.090	929	639	723	566	628	502	454
Paraguay	64.934	10.609	1.806	3.264	14.866	2.376	1.652	2.697
Uruguay	22.849	1.768	967	1.942	1.841	1.831	1.580	1.613
No límitrofes (A.L.)	168.240	25.508	10.025	21.711	10.375	12.793	8.753	9.723
Colombia	17.136	2.261	1.385	1.669	466	1.357	1.081	637
Perú	51.047	9.004	1.221	8.334	6.561	3.250	1.529	3.441
Venezuela	84.834	11.824	5.898	10.144	2.752	7.094	5.406	5.061
Resto de América	15.223	2.419	1.521	1.564	596	1.092	737	584
EUROPA	30.640	2.139	1.807	1.761	1.371	1.910	1.932	1.847
España	12.040	831	619	838	620	777	896	871
Italia	10.216	451	427	394	509	611	625	652
Resto de Europa	8.384	857	761	529	242	522	411	324
ASIA	17.548	1.186	540	2.290	479	1.061	1.213	3.223
ÁFRICA	1.144	252	52	284	41	63	23	78
OCEANÍA	144	17	16	12	3	4	8	8

sigue

**Cuadro N° 3.** Continuación

	Comuna 8	Comuna 9	Comuna 10	Comuna 11	Comuna 12	Comuna 13	Comuna 14	Comuna 15
Total	41.152	20.171	16.914	15.807	17.794	26.870	30.937	23.712
AMÉRICA	36.884	16.255	12.304	11.551	13.029	20.102	24.129	19.401
Países límitrofes	33.569	12.616	7.010	5.246	4.737	6.472	7.943	6.710
Bolivia	18.757	9.015	3.685	1.628	472	631	829	1.175
Brasil	172	201	284	354	528	1.075	2.100	777
Chile	271	230	318	370	442	683	805	530
Paraguay	13.646	2.090	1.461	1.440	1.759	2.285	2.521	2.462
Uruguay	723	1.080	1.262	1.454	1.536	1.798	1.688	1.766
No límitrofes (A.L.)	3.315	3.639	5.294	6.305	8.292	13.630	16.186	12.691
Colombia	182	243	380	583	979	2.026	2.701	1.186
Perú	2.310	1.586	1.839	1.722	1.656	1.956	1.669	4.969
Venezuela	604	1.515	2.726	3.483	4.868	8.115	9.632	5.712
Resto de América	219	295	349	517	789	1.533	2.184	824
EUROPA	1.141	1.911	1.831	2.071	2.608	3.353	3.203	1.755
España	345	717	749	856	1.080	1.184	1.041	616
Italia	719	1.014	836	865	960	866	762	525
Resto de Europa	77	180	246	350	568	1.303	1.400	614
ASIA	226	539	1.301	893	715	1.626	1.156	1.100
ÁFRICA	10	23	62	16	22	86	99	33
OCEANÍA	-	2	2	12	10	19	22	9

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, INDEC 2022

Federico Abiuso

## **ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN Y DESAFÍOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

### **ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN**

Existen distintas perspectivas o aristas para analizar los fenómenos migratorios. Siguiendo a Alessandro de Giorgi (2005), podemos mencionar las siguientes: los diversos factores que los caracterizan, las principales direcciones tomadas por los flujos, las formas históricas de consolidación de la movilidad territorial y las dinámicas de interacción entre grupos inmigrados y poblaciones residentes. Al vincular nuestros intereses de investigación sobre esta última perspectiva, consideramos pertinente describir aquellos que consideramos los principales antecedentes, tanto por el abordaje metodológico, así como también por el objeto de investigación seleccionado.

Reconocemos, como antecedentes de la temática, distintos proyectos de investigación UBACyT dirigidos por Néstor Cohen, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, entre los cuales vale la pena destacar “La discriminación al extranjero como táctica de disciplinamiento social” (programación científica 2004-2007), “Exclusión, control social y diversidad articulando la relación entre el migrante externo y las instituciones educativa y judicial” (2008-2010) y “Diversidad etno-nacional y construcción de desigualdades en las instituciones escolar y judicial. Un desafío teórico metodológico en el abordaje de los casos del AMBA y la provincia de Mendoza” (2011-2014). Ellos contaron con la participación de varios de los autores del

libro, ya sea en carácter de estudiantes-investigadores, investigadores en formación e investigadores formados.

Si bien fue acentuado diferencialmente según el proyecto que se trate, los tres compartieron como objeto el estudio el desempeño institucional y las estrategias vinculares entre los distintos actores que integran la escuela y la justicia, situando como foco de análisis las posibles diferencias en el modo que estas instituciones tienen de gestionar la diversidad étnica y cultural que se les presenta. Buscaron, de ese modo, indagar de qué manera se expresan en tales ámbitos estatales las diferencias respecto a la población nativa<sup>1</sup> y a la población migrante (sobre todo, aquella cuya llegada se intensificó a partir de la segunda mitad del siglo XX), a partir del análisis de las representaciones sociales mediante las cuales la sociedad receptora define y caracteriza a distintos colectivos de migrantes.

En el marco de estos tres proyectos UBACyT se produjeron datos, a nuestro juicio, muy relevantes para interrogar el campo de estudios de las relaciones interculturales, presentes en distintos libros, artículos, ponencias y tesis de quienes participaron en los mencionados proyectos (Kleidermacher, 2015; González, 2017a, 2017b, 2019; González y Tavernelli, 2018; Pérez Ripossio, Lanzetta y Gonza, 2015; Pérez Ripossio, 2018; Tavernelli, 2017), y que siguen constituyendo una fuente fecunda, una referencia ineludible, para indagar las dinámicas de interacción entre nativos y migrantes externos en la institución educativa, con foco en las representaciones sociales que caracterizan o definen un “nosotros” y un “otros”.

Otro de los antecedentes que nos gustaría recuperar aquí es la investigación realizada por Liliana Sinisi —entre los años 1995 y 1998— en escuelas primarias de la zona oeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las cuales presentaban en su matrícula la presencia de niños migrantes internos, limítrofes y no limítrofes. Posicionándose desde un abordaje etnográfico que incluyó técnicas de observación participante y no participante, entrevistas formales e informales a alumnos y a docentes, la autora problematizó si era posible pensar a la institución escolar como (re)productora de sentidos y prácticas relacionadas con el racismo, la discriminación y la diferenciación social, apoyándose en nociones que, a nuestro juicio, son centrales para debatir sus aplicaciones y profundizar así en el estudio de las representaciones

---

1 Siguiendo, justamente, lo enunciado por Cohen (2014, p. 7), por nativo comprendemos “toda persona que hubiera nacido y vivido en Argentina. Esta segunda condición es importante porque remite a la posibilidad de participar en la red de relaciones interculturales y producir diferentes representaciones sociales acerca de nuestros migrantes externos”.

sociales acerca de un “otro”, tales como estigma, estereotipo y racialización (Montesinos y Sinisi, 2009; Pallma y Sinisi, 2004; Sinisi, 1998).

Desde un abordaje metodológico distinto, podemos citar la indagación desarrollada por Ana Lía Kornblit, Dan Adaszko, Ana María Mendez Diz, Pablo Di Leo y Ana Clara Camarotti durante el año 2006 (en el marco del proyecto PICT 04-13284), acerca de la convivencia de los vínculos y las creencias acerca de la diversidad en la población escolarizada de todo el país (Kornblit *et al.*, 1998; Kornblit, 2008). Más específicamente, en la etapa de producción de datos, fue implementada una encuesta a 4.971 adolescentes que se encontraban cursando el nivel medio o el polimodal, en ochenta y cinco escuelas públicas de veintinueve provincias. Se indagó, entre otros tópicos, en el nivel de aceptación o rechazo por parte de los adolescentes hacia doce grupos identitarios (estadounidenses, personas de origen oriental, personas de otras provincias argentinas, judíos, árabes, gitanos, paraguayos, bolivianos, peruanos, chilenos, brasileros y uruguayos), con el propósito de caracterizar la índole (así como también la intensidad) de la xenofobia en la población adolescente escolarizada de nuestro país.

Por su parte, María Florencia Maggi *et al.* (2022) realizan una sistematización de información estadística proveniente de diferentes fuentes y accesible en forma de dispersa, con el objetivo de brindar un panorama a la vez completo y complejo de la presencia migrante en el sistema educativo de Córdoba entre los años 2017 y 2019.

Destacamos, además, investigaciones realizadas desde una perspectiva etnográfica. Entre ellas, María Laura Diez y Gabriela Novaro (2011) analizan los procesos de migración y de identificación de niños y niñas provenientes de Bolivia en una escuela de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de un trabajo de campo desarrollado entre los años 2004 y 2008, las autoras abordan también los mandatos docentes y el papel que desempeña la noción de diversidad cultural en el ámbito de la escolaridad. Verónica Hendel (2020) reconstruye la experiencia cotidiana escolar de un grupo de jóvenes que forman parte de familias migrantes en escuelas secundarias del conurbano bonaerense, y al indagar en las dinámicas de inclusión y exclusión, la autora identifica los distintos modos en que los jóvenes construyen sentidos relacionados con la escuela como lugar de pertenencia, de integración, así como también escenario de diversidad. Por su parte, Laura Victoria Martínez (2017) aborda en su tesis de doctorado las concepciones sobre derechos en torno a la niñez y la migración que se construyen en el contexto escolar. Entre otros aspectos, reconstruye distintos niveles de desacople entre las construcciones de niñez en torno al sujeto de la educación escolar y el lugar de las trayectorias de los niños en la escuela, destacando tanto la imbricación entre ex-

perencias discriminatorias y enfoques institucionales como también la construcción de condicionamientos para la escucha de los niños. Mencionamos, asimismo, el trabajo de Soraya Ataide (2020) sobre las representaciones que circulan acerca del trabajo en el tabaco y las hortalizas y los lugares de origen de las familias de niños y niñas que asisten a dos escuelas públicas y rurales de la provincia de Salta. Desde un abordaje metodológico cualitativo, apoyado en el uso de observación participante, entrevistas y talleres, la autora explora los modos en que la presencia de mercados de trabajo segregados (como el tabacalero y el hortícola), donde se insertan con frecuencia migrantes provenientes de otras zonas rurales de la provincia y de Bolivia, opera en las relaciones cotidianas de la escuela.

Un cuarto antecedente que querríamos destacar lo constituyen los proyectos de investigación titulados “Las violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones” y “Aportes al campo de la Sociología de la Educación crítica hoy; dimensiones de la experiencia social y la experiencia escolar de adolescentes jóvenes y dimensiones del vínculo emergente entre la universidad y la sociedad”, ambos dirigidos por Carina Kaplan (2006, 2009). Si bien no se centraron exclusivamente en la cuestión de la diversidad étnica y cultural y cómo ésta es representada por los alumnos, creemos que aportan de todos modos elementos teórico-conceptuales para el debate académico de la temática, y más particularmente, constituyen una contribución respecto a la perspectiva desde la cual indagar en los actos de nominación y clasificación acerca de diversos alumnos, ubicándolos en el lugar de una “otredad”.

Destacamos, asimismo, aquellas indagaciones realizadas por Beheran (2012) y Tavernelli, Buratovich y González (2021) que, desde una perspectiva sociológica y nutridas de abordajes cualitativos, analizan los vínculos, representaciones e interacciones que se generan entre docentes, estudiantes nativos y migrantes, así como también las representaciones discriminatorias que, muy frecuentemente, permean dichas situaciones de interacción.

En el marco de un proyecto UBACyT que se encuentra bajo su dirección,<sup>2</sup> González (2022) analiza las percepciones de las y los docentes sobre el derecho a la educación de los estudiantes migrantes y/o de familias de migrantes.<sup>3</sup> Otro de los aspectos abordados por el

---

2 “Diversidad migratoria y neurociencia educativa. ¿Hacia una reactualización del “racismo de la inteligencia”? Un abordaje a partir del análisis de discursos y representaciones sociales”. Programación Científica 2020. Directora: Dra. Anahí Patricia González. Codirectora: Dra. Romina Paola Tavernelli.

3 En términos más amplios, los trabajos de investigación y publicaciones de cáte-

mismo equipo apunta a la cuestión de los discursos neurocientíficos, y los modos en que éstos se relacionan con la gestión de las diversidades y desigualdades en el ámbito educativo (González, 2021).

Otros trabajos, como los de Cohen (2013) y Buratovich (2021), relacionan entre sí el abordaje historiográfico y la perspectiva sociológica, apuntando a tender puentes entre las representaciones e imaginarios de intelectuales de fines del siglo XIX y principios del XX y aquellas más recientes asociadas con actores relevantes del sistema educativo.

En diálogo con estos antecedentes, y tal como ha sido señalado en el primer capítulo de este libro, en la última década hemos desarrollado diversas investigaciones, cuyos principales resultados han sido presentados en artículos de revistas, capítulos de libro y en diversos eventos académicos (ver, entre otros, Abiuso, Kleidermacher y Lanzetta, 2021; Kleidermacher y Lanzetta, 2018, 2019, 2021). A continuación destacamos los diferentes abordajes teórico-metodológicos que guiaron aquellas indagaciones.

## **ESTRATEGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Al interior del campo de la investigación social, existen distintas técnicas para que incursionemos en la producción de datos, siendo siempre nuestro horizonte (o brújula) aquellos objetivos y preguntas-problemas que guían nuestra indagación. Así, nos puede interesar comprender en profundidad el punto de vista o las perspectivas de los actores estudiados (Denzin y Lincoln, 2011), reconstruyendo sus ideas, sus representaciones, los significados que les atribuyen a sus prácticas, y en tal sentido son convenientes los aportes provenientes del campo de la investigación social cualitativa. O si nuestra intención es la de indagar sobre múltiples temas de los individuos o grupos estudiados (hechos, actitudes, creencias, opiniones, pautas de consumo, hábitos, intenciones de voto, etc.) y trabajar así con grandes magnitudes de datos, es más adecuado apuntar a la encuesta (Archenti, 2012), técnica paradigmática de la investigación social cuantitativa.

Siguiendo a Cohen y Gómez Rojas (2019), concebimos la metodología como una unidad cuali-cuantitativa, donde cada uno de estos abordajes tiene su propia especificidad metodológica y que, lejos de participar de un espacio de confrontación, ambos tipos de investiga-

---

dra de “Escuela y migración: hacia la construcción de una mirada sociológica sobre las relaciones interculturales en el espacio educativo” (seminario de investigación de la carrera de Sociología, Universidad de Buenos Aires) constituyen, asimismo, una fecunda fuente de intercambio con nuestras indagaciones.

ciones representan decisiones distintas respecto a un mismo objetivo: la producción de conocimiento científico.

## **NUESTRAS PRIMERAS INCURSIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

En nuestros dos primeros proyectos, titulados respectivamente “Representaciones sociales de jóvenes y adultos hacia migrantes bolivianos, paraguayos, asiáticos y africanos en ‘barrios sur’ de CABA. 2014-2016”<sup>4</sup> y “Representaciones sociales de jóvenes hacia migrantes bolivianos, paraguayos, asiáticos y africanos en instituciones escolares de ‘barrios sur’ de CABA. 2018-2020. Una profundización de caso”, abordamos las representaciones sociales de jóvenes hacia diferentes colectividades migrantes desde un abordaje cuantitativo. En concreto, implementamos una encuesta en una modalidad que definimos, entre los integrantes de los equipos de investigación, como “encuesta autoadministrada dirigida” en un contexto de grupo. Comprendiendo, por tal, la presencia de los encuestadores para hacer aclaraciones, supervisar y controlar aspectos ligados a la dinámica de la situación de encuesta, en el mismo lugar y momento en que cada una de las personas encuestadas responde los cuestionarios.

De manera más desagregada, en nuestro primer proyecto hemos administrado un cuestionario estructurado, compuesto por preguntas abiertas, preguntas cerradas y escalogramas que nos han permitido analizar en profundidad las representaciones sociales que los alumnos de 14 a 16 años asistentes a escuelas de Villa Lugano, producen acerca de diversas nacionalidades migrantes, así como de los vínculos en el aula y el rol de la escuela en el tratamiento de la discriminación y la migración. Si bien originalmente íbamos a trabajar con escuelas ubicadas en los barrios de la Comuna 8 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Villa Lugano, Villa Soldati, Constitución y Nueva Pompeya), debido a dificultades en el trabajo de campo —ya mencionadas en el capítulo anterior— nos centramos en Villa Lugano.

Si bien es frecuente identificar estudios donde se analizan las representaciones sociales, así como también los fenómenos de discrimi-

---

4 El proyecto corresponde a la programación 2016-2018. Tal como mencionamos en el primer capítulo, la convocatoria fue en el año 2015, pero dado que el objetivo del proyecto se proponía como un puente que uniera nuestra investigación con aquello que trabajábamos, en ese momento, en el UBACyT “Los puentes entre el poder judicial, la institución educativa y la sociedad civil ante la diversidad etno-nacional en el AMBA” (periodo 2014-2017, dirigido por el Dr. Néstor Cohen), definimos el recorte temporal que dio lugar al título como 2014-2016.

nación u otro tipo de actitudes similares, desde un enfoque cualitativo, nuestra experiencia de participación en las investigaciones señaladas en la primera parte de este capítulo, conjugada con la inquietud de incursionar en la misma problemática desde una perspectiva cuantitativa y aspirar a un universo mayor de respuestas, nos orientó a optar por este camino.

La técnica cuantitativa de producción de datos por excelencia es la encuesta, que permite, en palabras de Nélide Archenti (2012), obtener información sobre actitudes, creencias y opiniones de los individuos estudiados al indagar sobre diversos temas. Entre sus ventajas, constituye un recurso metodológico adecuado para relevar muchas propiedades referidas a varios individuos. Como limitaciones identificamos, por su parte, la alta tasa de no respuesta por parte de los encuestados, que puede deberse a distintos motivos, tales como la falta de comprensión de las consignas del cuestionario o la falta de interés en el estudio.

Con miras a contrarrestar esta potencial desventaja, administramos los cuestionarios intencionalmente en horario de clase y dentro del marco institucional, anunciada y presentada como una actividad “obligatoria” en el aula por autoridades de la escuela. Como resultado, obtuvimos una muy baja tasa de no respuestas (cercana al 0,5%). Tal como mencionamos, la modalidad de implementación fue de “encuesta autoadministrada dirigida”, maximizando tanto las ventajas de la situación de autoadministración como también acerca de la presencia nuestra en carácter de facilitadores.

Para este primer proyecto, nuestra estrategia muestral supuso la implementación del muestreo opinático,<sup>5</sup> resultando en un total de 260 casos. En términos del instrumento de registro (el cuestionario), éste incluía distintos tipos de preguntas. Entre ellos, una batería de preguntas apuntadas a la “asociación libre de palabras” (Di Giacomo, 1981). Incorporamos, asimismo, preguntas abiertas en las que los estudiantes podían formular en sus propias palabras las respuestas. Del mismo modo, utilizamos diferentes escalogramas que nos habilitaron a estandarizar las distintas representaciones sociales acerca de las poblaciones migrantes en cuestión: bolivianos, paraguayos, asiáticos y africanos.

Dispusimos las preguntas en diversos módulos que abordaban las trayectorias familiares de los alumnos, sus representaciones sociales hacia diversos colectivos migrantes y, finalmente, las representaciones

---

5 Rodríguez Osuna (1994) lo define como aquel cuyo abordaje de los sujetos viene dado según criterios del investigador y cuya selección se da de forma que la muestra sea lo más representativa a los efectos de la investigación que se pretende realizar.

sociales respecto a las temáticas de discriminación y segregación en el aula, así como también sobre el rol de la escuela en el tratamiento de dichas temáticas.

Para la fase de análisis, conjugamos el análisis estadístico, con el soporte informático del SPSS, y el análisis cualitativo de las respuestas a las preguntas de asociación libre mediante la Teoría Fundamentada, retomando tanto las formulaciones pioneras como las actividades involucradas en los distintos tipos de codificación (Glaser y Strauss, 2008; Strauss y Corbin, 1998). En el próximo capítulo pueden consultarse en detalle los resultados obtenidos desde este enfoque.

El siguiente proyecto, titulado “Representaciones sociales de jóvenes hacia migrantes bolivianos, paraguayos, asiáticos y africanos en instituciones escolares de ‘barrios sur’ de CABA. 2018-2020. Una profundización de caso”, constituyó un ámbito propicio para analizar los datos obtenidos, actualizar las lecturas y bibliografía entre los integrantes del equipo en nuestros seminarios internos y, sobre todo, presentar los resultados en distintos congresos, jornadas y en el marco de revistas científicas.

## **ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO PRESENCIAL A LA MODALIDAD VIRTUAL**

Atravesar un proceso de investigación implica efectuar decisiones, tanto teóricas como metodológicas, de diversa índole. La noción de estrategia de investigación a la cual refieren Cohen y Gómez Rojas (2003) condensa muchas de esas decisiones, presentadas a la manera de interrogantes: ¿Qué es lo que se ha de investigar? ¿Respecto de quién se lo hará? ¿Cómo se obtendrá la información? ¿Cómo se realizará el análisis de los datos producidos? Es preciso agregar que aquellas decisiones se encuentran condicionadas asimismo por el contexto. O para decirlo en otras palabras, por el escenario más amplio en el que se enmarca nuestra indagación. A diferencia de las investigaciones antes mencionadas, la intención que teníamos en el proyecto titulado “Nuevas migraciones caribeñas hacia la Argentina. Representaciones sociales de jóvenes de escuelas medias del Sur de CABA respecto a haitianos, dominicanos y venezolanos” (correspondiente a la programación de los años 2020-2022), era que el abordaje de nuestra investigación sea cualitativo, a partir de la realización de entrevistas a los y las estudiantes asistentes a escuelas medias del Sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Sobre el trasfondo de la pandemia de COVID-19, y debido a las dificultades para obtener permisos para realizar entrevistas vía plataforma *Zoom* con menores de edad, decidimos en cambio implementar

una encuesta, con la cual habíamos arribado a resultados positivos en experiencias de investigación anteriores, recuperando también los errores en los que habíamos incurrido y proponiendo, en su lugar — en frecuentes reuniones de equipo—, reformulaciones y modificaciones necesarias.

Más concretamente, con el objetivo de conocer las representaciones de estudiantes, asistentes a escuelas medias del sur de CABA, acerca de distintas colectividades que viven en Argentina (venezolanos, bolivianos, senegaleses, dominicanos, paraguayos, haitianos y argentinos), implementamos hacia fines del año 2020 una encuesta en su modalidad online a través de Google *Forms*.<sup>6</sup> Para esa instancia hemos adaptado, no sin dificultades, las preguntas pensadas y estructuradas para su desarrollo de modo presencial. En los siguientes apartados desarrollamos algunas de ellas, así como también profundizamos en las características que adquirió el instrumento de registro en su versión final.

## DIFICULTADES EN EL TRABAJO DE CAMPO

Antes de adentrarnos en las reformulaciones y adaptaciones que realizamos sobre nuestro instrumento de registro, vale la pena que nos detengamos en los problemas asociados al acceso al campo.

Al igual que en las experiencias vinculadas a las programaciones anteriores, la entrada al campo no fue fácil, ya que no obteníamos respuestas por parte de los docentes y directivos de las escuelas que nos interesaba indagar. De hecho, no podíamos disponer de dos de los canales que habíamos utilizado en aquellas experiencias de investigación, pues se encontraban ausentes debido al cierre de las escuelas por efecto de la cuarentena: el acercarnos directamente a la institución y el recurso reiterativo de llamar a su teléfono “oficial”. Así, apuntamos exclusivamente al intercambio por e-mail, y cuando éste lo permitió, habilitamos un diálogo por telefonía celular vía *WhatsApp*.

Otras dificultades se vincularon a la baja tasa de respuestas que obtuvimos por parte de los estudiantes. Creemos que esto se debe especialmente a la época del año que elegimos para la implementación de la encuesta, y en concreto, a cierta saturación de los y las alumnas con respecto a los canales virtuales de la escuela, ya que la estrategia que utilizamos para acercarles el cuestionario fue a través de sus propias casas de estudio. Eran éstas quienes, ya sea a partir de sus pre-

---

6 Se trata de un *software* de administración de encuestas que se incluye como parte del paquete gratuito de editores de documentos de Google que éste ofrece en su sitio web.

ceptores/tutores o profesores dedicados a las ciencias sociales —según el caso—, luego se las hacían llegar a los y las alumnas mediante sus correos electrónicos.

Junto a estos aspectos, transformar el cuestionario —diseñado para un trabajo de campo de tipo presencial— en un *Form* constituyó un sustancial desafío, ya que implicó adaptar su estructura y sus preguntas para poder implementarlo mediante la modalidad virtual.

Una de las principales cuestiones atañe al hecho de que, desde dicha plataforma, no se pueden realizar pases que orientan la secuencia de las preguntas.<sup>7</sup> Otro de los desafíos fue el de adaptar distintos cuadros que simplificaban el cuestionario, tal como estaban previstos en su implementación presencial y autoadministrada, para su modalidad online. Para ello, y debido a la imposibilidad de incluir cuadros que tengan más de dos entradas, en el cuestionario en Google *Forms* debimos multiplicar cada una de las preguntas referidas, por ejemplo, a las representaciones sociales correspondientes a cada una de las nacionalidades en cuestión. De tal manera, se duplicó la cantidad de preguntas que habíamos pensado inicialmente (cuarenta y seis sobre las veintiséis diseñadas originalmente), aumentando así considerablemente la extensión del cuestionario.

Al tener que transitar desde el ámbito presencial hacia el virtual, también perdimos la posibilidad de poder explicar *in situ* el sentido de alguna de las preguntas, por lo cual tuvimos que realizar un esfuerzo adicional de ser lo más claros y concisos posibles a la hora de que los estudiantes respondan el formulario.

## CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO

En la realización de una encuesta convergen distintas fases, pudiéndose mencionar entre ellas el diseño y administración del cuestionario y el procesamiento y análisis de datos.

Como recurso metodológico para interpelar e intervenir en la realidad que estamos estudiando, el cuestionario constituye un instrumento de registro estructurado. Según Néstor Cohen y Gabriela Gómez Rojas (2019), su estructuración está relacionada con el hecho de que en las investigaciones cuantitativas se trabaja con magnitudes de datos y es necesario por tanto garantizar la coherencia interna u homogeneidad de significado de esos datos. De modo análogo, Archenti (2012) destaca que para asegurar la comparabilidad entre las

---

7 A título ilustrativo, en la pregunta 7.2 (¿A qué edad llegaste a la Argentina?), tuvimos que aclarar enfáticamente “RESPONDER SOLO QUIENES NO NACIERON EN ARGENTINA”.

respuestas es menester presentar a todos los encuestados, de manera idéntica, las mismas preguntas y opciones de respuestas.

Tal como fue mencionado previamente, nuestro instrumento de registro se compuso de cuarenta y seis preguntas. Más específicamente, estas se encontraban desglosadas en los siguientes bloques temáticos: Preguntas personales,<sup>8</sup> Representaciones,<sup>9</sup> Autopercepción<sup>10</sup> y Escuela.<sup>11</sup>

En continuidad con nuestras experiencias de investigación previas, cada uno de los bloques incluyó tanto preguntas cerradas, en las cuales se les presenta al encuestado un listado de alternativas de respuestas precodificadas, como abiertas, en las que dispone de la libertad para elaborar la respuesta en sus propias palabras. Ambos tipos de preguntas, a su vez, se dividen en distintos subtipos, que fueron utilizados igualmente en el instrumento de registro administrado: cerrada con respuesta dicotómica, cerrada con alternativa múltiple y respuesta única, cerrada con respuesta múltiple, pregunta abierta numérica y pregunta abierta complementando una cerrada.

Para la fase de procesamiento y análisis, desarrollamos distintas actividades tales como el cierre y codificación de las preguntas abiertas, la carga en la matriz de datos y el análisis estadístico, realizado a partir del *software* SPSS, tal como lo habíamos realizado en el marco de los anteriores proyectos de investigación.

## **ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A PERSONAL DIRECTIVO**

Tanto en el proyecto de Reconocimiento Institucional de Investigaciones actualmente vigente, titulado “Diversidad cultural en la institución escolar. Articulaciones entre la mirada de directivos y percepciones de jóvenes migrantes en escuelas medias de gestión pública de CABA”

---

8 El cual incluía preguntas relacionadas con la escuela (barrio donde se emplaza, año de cursada, turno), edad, género y nacionalidad.

9 Centrado en aquellas preguntas con las cuales buscábamos indagar en las representaciones en torno a distintos tópicos: acerca del rasgo que permitiría describir —en una palabra— a cada una de las nacionalidades de nuestro interés, de la posibilidad de que personas de otras nacionalidades que viven en Argentina reciban ayudas sociales del gobierno (entre ellas, el IFE), del nivel educativo que cree que tienen, de la clase social a la que piensan que pertenecen y acerca del tipo de trabajo que creen que realizan.

10 En este bloque, por su parte, incorporamos de forma novedosa con respecto a las programaciones anteriores, preguntas acerca de la autopercepción de clase de la familia del alumno encuestado y del barrio donde reside.

11 Este último bloque de preguntas estuvo centrado en la relación entre escuela, discriminación y los distintos grupos migratorios estudiados.

(2022-2024), así como también en el PICT “Representaciones sociales hacia migrantes en jóvenes de escuelas secundarias públicas de CABA, autopercepción de clase y rol de la escuela. Una comparación entre ‘viejas’ y ‘nuevas’ migraciones latinoamericanas” (2022-2025), incorporamos el punto de vista o perspectiva de personal directivo de escuelas medias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires, otro de los actores relevantes del sistema educativo.

En este caso optamos por implementar un abordaje metodológico cualitativo; concretamente, hemos realizado entrevistas semiestructuradas a personal directivo de escuelas ubicadas en diversos barrios de la CABA, analizando las mismas desde las herramientas provistas por la Teoría Fundamentada.

Siguiendo lo expuesto por Cohen y Gómez Rojas (2019), una de las dimensiones que define el componente metodológico de la estrategia teórico-metodológica apunta a la fuente de información. En este sentido, podemos clasificar las fuentes de donde obtenemos la información en fuentes primarias (datos producidos por el propio investigador en el marco de una investigación específica) y secundarias (datos producidos en otras investigaciones o relevamientos, ya sean realizadas por terceros, o por el propio investigador con fines vinculados a la producción de conocimiento científico o como insumo para la toma de decisiones en diferentes campos).

A diferencia de nuestras experiencias de investigación previas, mencionadas anteriormente, nos centramos esta vez en un diseño cualitativo, enfocado en la realización de entrevistas semiestructuradas a personal directivo de escuelas medias y técnicas de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Comprendemos la entrevista como una forma de conversación profesional especial realizada entre dos personas, dirigida y registrada por el investigador con el fin de favorecer la producción de un discurso continuo y con una determinada línea argumental por parte del entrevistado, orientada a un tema específico derivado de los objetivos de la investigación (Piovani, 2012a).

Apoyándonos en las clasificaciones propuestas por Scribano (2008) o Piovani (2012a), realizamos entrevistas semiestructuradas o semi-directivas, al considerar el grado de orientación del entrevistador y el grado de espontaneidad de la interacción verbal. Las entrevistas fueron llevadas a cabo con una guía de entrevista, cuya función era precisamente orientar el flujo conversacional hacia los temas considerados relevantes desde la perspectiva de la investigación, objetivos y preguntas.

Como señalan Cohen y Gómez Rojas (2019), la investigación cualitativa utiliza instrumentos de registro semiestructurados. Concretamente, el instrumento de registro de entrevistas (también denominado

guía de entrevistas o guía de pautas) consiste en un conjunto de pautas, tanto generales como aquellas de profundización, que ordenan los testimonios obtenidos en la situación de entrevista. Agrupamos las pautas que incluimos en nuestro instrumento en diferentes bloques temáticos: Migraciones en escuela, Representaciones acerca de la migración, Rol de la escuela, Clase social atribuida y Discriminación.

Realizamos un total de once entrevistas a personal directivo: directores/as, rectores/as y/o asesores pedagógicos. Las mismas fueron llevadas a cabo en aquellas escuelas donde habíamos aplicado con anterioridad cuestionarios al estudiantado. De este modo, la muestra fue elaborada en el marco de experiencias anteriores y en esta ocasión retomamos el vínculo con las escuelas para coordinar con aquellas personas que accedieron a la entrevista.

Todas las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de la persona entrevistada para poder analizarlas con posterioridad. Una vez transcritas, utilizamos estrategias, procedimientos y recursos comunes para el análisis sociológico de las entrevistas en la investigación cualitativa, tal como las denominan Cohen y Seid (2019), como segmentación, grillado, análisis de casos y análisis temático.

La grilla constituye un recurso fundamental para preparar, organizar y familiarizarse con el material previo a su análisis, pues permite segmentar los fragmentos textuales de las entrevistas según distintos criterios; siendo uno de ellos la segmentación por ejes temáticos. Separamos y grillamos de tal modo, para cada caso/entrevista, los fragmentos correspondientes a cada eje temático de análisis, definidos éstos a partir de los bloques y pautas de nuestro instrumento de registro.

Precisamente en esa fase del proceso de investigación, analizamos las entrevistas a partir de una doble comparación de los fragmentos textuales. Un análisis temático, comparando a través de los ejes temáticos (lectura vertical de la grilla), y un análisis de caso, comparando entre ejes dentro de cada caso (lectura horizontal de la grilla).

Además, utilizamos herramientas provistas por la estrategia de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 2008), y más concretamente, los distintos tipos de codificación expuestos por Strauss y Corbin (abierta, axial y selectiva), con el apoyo del *Atlas.Ti*, para la elaboración de las distintas categorías analíticas y su presentación, en tanto principales resultados de nuestra indagación cualitativa.

## **OBSERVACIONES EN LAS ESCUELAS**

También dentro del abordaje cualitativo, hemos desarrollado observaciones en las escuelas, especialmente en el ámbito de los talleres que organizamos a modo de transferencia de resultados de investigación

con algunas de las instituciones donde implementamos, en anteriores experiencias, la encuesta.

En particular, nos interesó retomar dos de los rasgos vinculados a esta técnica de producción de datos que son, siguiendo a Scribano (2008), la virtual participación en lo que se trata de comprender y la capacidad de comunicarse con los sujetos involucrados en los fenómenos que se estudian.

Por su parte, Uwe Flick (2012) señala que existen distintas fases de observación. En primer lugar, la selección de un entorno, es decir, dónde y cuándo se pueden observar los procesos y las personas significativas acorde a nuestros objetivos e intereses de investigación. En segundo lugar, la definición de lo que se debe documentar en la observación. En tercer lugar, el autor menciona las observaciones descriptivas, que proporcionan una presentación inicial del campo. Y en cuarto y último lugar, las observaciones selectivas, aquellas que pretenden captar deliberadamente sólo aspectos centrales o sustanciales.

Del mismo modo que para las entrevistas semiestructuradas, realizamos las observaciones con el soporte de una guía, un instrumento de registro que si bien posee un grado de estructuración, no fija un orden determinado a las temáticas abordadas, y habilita asimismo la posibilidad de que surjan aspectos emergentes, no contemplados de antemano al momento del diseño de la guía.

Más concretamente, dividimos ésta última en distintos bloques temáticos: (1) Espacio físico del taller; (2) Participación del colegio; (3) Roles y ubicación espacial de los grupos; (4) Interacción con las actividades propuestas; y (5) Diferencias en los turnos (de clase, mañana y tarde) respecto al taller.

Retomando, a su vez, la definición amplia que provee Norman Denzin (1989) de observación participante, consideramos oportuno incorporar la realización de entrevistas informales a las autoridades de las escuelas, indagando en particular las expectativas que tienen, qué entidad le dan a la actividad que pretendemos desarrollar y por qué, de qué modo conciben que se articula con las actividades escolares y los intereses de las autoridades o docentes del área, quiénes nos reciben, quiénes nos van a acompañar, y quiénes nos asisten para realizar la actividad propuesta.

Con respecto a las formas de registrar lo observado, hemos llevado a cabo diferentes tipos de notas de campo, siguiendo las definiciones retomadas por Valles (1999) de Schatzman, Strauss y Spradley. Por un lado, notas observaciones o sustantivas donde efectuamos una descripción del escenario observado y de los actores interactuantes, y notas teóricas o analíticas, donde buscamos dar sentido a las observaciones de campo. Por otro lado, notas condensadas, que realizamos

mientras se llevaron a cabo las observaciones, y notas expandidas, hechas fuera del campo a partir de las primeras y que implicaron un *racconto* más detallado de lo observado.

Finalmente, destacamos que, en cuanto a la clasificación de los tipos de observación que señala Piovani (2012b), nuestra observación fue tanto mediada como no mediada, en el sentido de que apelamos a los sentidos y también al uso de fotografías tomadas por nosotros mismos para describir cuestiones espaciales de la institución escolar.

En diálogo con los antecedentes mencionados en la primera sección de este capítulo, durante la última década nos hemos apropiado de diversas técnicas de producción y análisis de datos, tanto cuantitativas como cualitativas, para construir conocimiento científico respecto de las representaciones sociales de jóvenes y adultos hacia diferentes colectividades migrantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En la segunda sección de este capítulo hemos destacado los principales desafíos que afrontamos como investigadores sociales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abiuso, Federico; Kleidermacher, Gisele y Lanzetta, Darío (2021). ¿Qué hacemos con los migrantes? Representaciones de alumnos de escuelas medias de villa lugano y discursos políticos sobre la migración limítrofe. Buenos Aires 2016-2018. *Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais*, (30), 69-97. <https://doi.org/10.47284/2359-2419.2021.30.6997>
- Archenti, Nélica (2012). El sondeo. En Alberto Marradi, Nélica Archenti y Juan Ignacio Piovani, *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 179-190). Cengage Learning
- Ataide, Soraya (2020). Escuela y vida cotidiana. Un análisis sobre las representaciones que circulan en contextos escolares, rurales y migratorios de la provincia de Salta (Argentina). *Periplos, Revista de Investigación sobre Migraciones*, 4 (1), 200-223.
- Beheran, Mariana (2012). Tratamientos a la población inmigrante en escuelas de nivel medio de Buenos Aires. *Ánfora*, 19 (32), 49-68.
- Buratovich, Paula (2021). Aportar, agradecer y adaptarse. Discursos históricos y representaciones sociales docentes sobre la diversidad migratoria. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 21 (2), e143. <https://doi.org/10.24215/2314257Xe144>
- Cohen, Néstor (2013). *Las relaciones interculturales en la institución educativa y el poder judicial. Las fronteras invisibles entre lo propio*

- y lo ajeno (Tesis de doctorado inédita). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Cohen, Néstor (2014). Preludio: Los núcleos representacionales constituyentes de la mirada hacia el otro. *Unidad Sociológica*, 1 (1), 6-10.
- Cohen, Néstor y Gómez Rojas, Gabriela (2003). Triangulando en torno al problema de investigación, los objetivos y el marco conceptual. En Gabriela Gómez Rojas y Silvia Lago Martínez (Comps.), *En torno a las metodologías: abordajes cualitativos y cuantitativos* (pp. 113-127). Editorial Proa XXI.
- Cohen, Néstor y Gómez Rojas, Gabriela (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Teseo.
- Cohen, Néstor y Seid, Gonzalo (2019). Producción y análisis de datos cualitativos. En Néstor Cohen y Gabriela Gómez Rojas (Eds.), *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños* (pp. 203-227). Teseo.
- De Giorgi, Alessandro (2005). *Tolerancia cero. Estrategias y prácticas de la sociedad de control*. Virus Editorial.
- Denzin, Norman (1989). *The Research Act*. Prentice-Hall.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2011). *Manual de Investigación Cualitativa Vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Di Giacomo, J. P. (1981). Aspects méthodologiques de L'analyse des représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, (1), 397-422.
- Diez, María Laura y Novaro, Gabriela (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En Corina Courtis y María Inés Pacecca (Comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo* (pp. 1-17). Editores del Puerto.
- Flick, Uwe (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (2008). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- González, Anahí (2017a). Límites a la universalidad de los derechos humanos: representaciones sociales en el sistema judicial sobre los migrantes internacionales como titulares de derechos. *Dados*, 60 (1), 45-78.

- González, Anahí (2017b). La construcción de la “peligrosidad” del migrante: un análisis sobre las representaciones sociales de miembros del sistema judicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Estudios Socio-Jurídicos*, 19 (2), 63-95.
- González, Anahí (2019). *La mirada perjudiciosa. Los migrantes y sus derechos humanos desde las representaciones sociales del sistema judicial*. Eudeba.
- González, Anahí (2021). Discursos neuroeducacionales, diversidad y desigualdad: sobre la autoridad de la ciencia en ámbitos educativos. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1 (17). <https://doi.org/10.35305/rece.v1i17.696>
- González, Anahí (2022). *El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes en el AMBA: aportes a los debates sobre igualdad formal, efectiva y estructural*. XI Jornadas de Sociología de la UNLP. 5 al 7 de diciembre de 2022, Ensenada.
- González, Anahí y Tavernelli, Romina (2018). Leyes migratorias y representaciones sociales: el caso argentino. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 2 (1), 74-91.
- Hendel, Verónica (2020). Jóvenes, migración y vida cotidiana. Sentidos y apropiaciones de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense (Argentina). *Périplos. Revista de Pesquisa sobre Migrações*, (4), 67-95.
- Kaplan, Carina (Dir.) (2006). *Violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila.
- Kaplan, Carina (Dir.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Dávila.
- Kleidermacher, Gisele (2015). *Miradas sobre la otredad. Producción de representaciones sociales en torno a migrantes senegaleses y argentinos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2010-2014)* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Kleidermacher, Gisele y Lanzetta, Darío (2018). Miradas en la escuela. Representaciones de adolescentes respecto a migrantes bolivianos, paraguayos, asiáticos y africanos en Buenos Aires. En Rosana Baeninger *et al.* (Orgs.), *Migrações sul-sul* (pp. 120-130). Núcleo de Estudos de População (NEPO)–UNICAMP.
- Kleidermacher, Gisele y Lanzetta, Darío (2019). Una aproximación a las relaciones interculturales en escuelas secundarias de Villa

- Lugano a partir del análisis de las representaciones sociales hacia población de origen boliviana en Buenos Aires (2015-2018). *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e História*, 3 (2), 132-158.
- Kleidermacher, Gisele y Lanzetta, Darío (2021). *Representaciones sociales hacia migrantes a partir de la autopercepción de clase en alumnos asistentes a escuelas secundarias públicas de CABA*. XIV Jornadas de Sociología. 1 al 5 de noviembre de 2021, Buenos Aires.
- Kornblit, Ana Lía; Mendez Diz, Ana María; Di Marco, Graciela; Frankel, Daniel y Bilyk, Azucena (1998). *El clima social en la escuela media (un estudio de casos)*. CEAL.
- Kornblit, Ana Lía (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Biblos.
- Maggi, María Florencia; Sciolla, Paula; Pérez, Evangelina; Jiménez, Cecilia y Rodríguez Rocha, Eduardo (2022). Los inmigrantes en el sistema educativo cordobés (2017-2019). *Colección Documentos de trabajo*, 4 (13). Editorial CEA.
- Martínez, Laura Victoria (2017). *Niñez, migración y perspectivas de derechos: Una aproximación antropológica en el contexto escolar* (Tesis de Doctorado en Antropología). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Montesinos, María Paula y Sinisi, Liliana (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, (29), 43-60.
- Pallma, Sara y Sinini, Liliana (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, (19). <https://doi.org/10.34096/cas.i19.4482>
- Pérez Ripossio, Ramiro (2018). *Representaciones sociales hacia los migrantes sudamericanos: la construcción de los funcionarios del Poder Judicial respecto de la ciudadanía migrante, y de su influencia en la conformación de la identidad nacional* (Tesis de maestría). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Pérez Ripossio, Ramiro; Lanzetta, Darío y Gonza, Ivana (2015). Representaciones al interior del Poder Judicial: imaginarios acerca del migrante externo respecto de la identidad nacional y la ciudadanía. *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, 2 (2), 108-133.
- Piovani, Juan Ignacio (2012a). La entrevista en profundidad. En Alberto Marradi, Nélica Archenti y Juan Ignacio Piovani (Eds.), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 191-201). Cengage Learning.

- Piovani, Juan Ignacio (2012b). La observación. En Alberto Marradi, Nélide Archenti y Juan Ignacio Piovani (Eds.), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 167-178). Cengage Learning.
- Rodríguez Osuna, Jacinto (1994). La muestra: teoría y aplicación. En Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 445-484). Alianza.
- Scribano, Adrián (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Sinisi, Liliana (1998). "Todavía están bajando del cerro": Condensaciones estigmatizantes de la alteridad en la cotidianidad escolar. Congreso Virtual de Antropología y Arqueología. Equipo NAYA (Noticias de Antropología y Arqueología).
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures For Developing Grounded Theory*. Sage.
- Tavernelli, Romina (2017). La construcción del "otro" como una amenaza: representaciones sociales acerca de los migrantes de países limítrofes y Perú. *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina*, 1 (2), 59-75.
- Tavernelli, Romina; Buratovich, Paula y González, Anahí (2021). Migraciones regionales en Ciudad de Buenos Aires: interculturalidad y segregación escolar. *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, (25), 26-52.
- Valles, Miguel S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.



**— PARTE II —**  
**RESULTADOS**



Gisele Kleidermacher y Darío Lanzetta

# **REPRESENTACIONES DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES RESPECTO DE DIVERSOS ORÍGENES MIGRATORIOS. LA EXPERIENCIA DE LUGANO DESDE UNA APROXIMACIÓN CUANTITATIVA**

## **INTRODUCCIÓN**

En este capítulo del libro nos proponemos reponer las primeras indagaciones realizadas en el marco de la primera convocatoria al Programa de Reconocimiento Institucional de Investigación de la Universidad de Buenos Aires. Fue a partir de dicha experiencia que tuvimos un primer acercamiento al ámbito escolar y a las representaciones que, en su interior, produce el estudiantado en relación con las migraciones y la respuesta institucional.

También fue a partir de la exploración y análisis de los datos que pudimos construir las primeras categorías de análisis, mediante el cierre de preguntas abiertas que indagaban respecto a diversas nacionalidades.

En las siguientes páginas presentaremos los desafíos metodológicos que implicó aquella experiencia junto a los principales resultados, que nos permitieron luego profundizar en los aspectos que fueron emergiendo a partir de esa primera experiencia.

## **DEL PAPEL AL CAMPO<sup>1</sup>**

Nuestra propuesta de investigación consistía originariamente en indagar las representaciones sociales que construyen jóvenes de 14 a 16 años que

---

<sup>1</sup> Una versión preliminar de cuestiones abordadas en este apartado fue presentada

asisten a escuelas públicas ubicadas en “barrios sur” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, respecto de la población de diversos orígenes nacionales.

El recorte de los “barrios sur” respondía a la convocatoria de proyectos de investigación que vincularan las tareas de la Facultad de Ciencias Sociales con el entorno de la nueva sede edilicia situada en el barrio de Constitución.

La elección de trabajar en estos barrios se debió a la exploración de registros poblacionales como parte de la primera aproximación al campo, momento en que pudimos identificar dónde se ubica preponderantemente la población de origen migrante en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, especialmente, la proveniente de países limítrofes.<sup>2</sup> De este modo, fueron los barrios de Villa Lugano, Villa Soldati y Constitución los que seleccionamos para realizar la investigación, ya que contaban con una mayor proporción de residentes nacidos en un país diferente a la Argentina, con énfasis en países limítrofes y Perú.

Esta primera experiencia nos enseñó —entre otros aspectos— que el ingreso a los establecimientos educativos para realizar tareas de indagación requiere un largo recorrido desde los primeros contactos hasta su —en caso de ser posible— concreción.

El primer paso fue mapear todas las escuelas secundarias de gestión pública que se hallaran en dichos barrios para, posteriormente, contactarlas por correo electrónico y telefónicamente, solicitando una entrevista donde poder requerir formalmente los permisos de entrada y presentar las cartas de aval correspondientes emitidas por la Univer-

---

en las III Jornadas de Migraciones llevadas a cabo en la Universidad Nacional de José Clemente Paz, desarrolladas el 23 y 24 de marzo de 2019, y otra en las XIII Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, en el mismo año. Ambas se encuentran publicadas en sus respectivas actas académicas. Agradecemos los comentarios realizados en dichas oportunidades de intercambio que nos han permitido reflexionar y profundizar los análisis que aquí presentamos.

2 Los resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (INDEC, 2012) arrojaban los datos agrupados por comunas, siendo las Comunas 1 y 8 las que contaban con mayor proporción de población extranjera con respecto a la población total (24,7% y 23,4% respectivamente). En la Comuna 1, conformada por los barrios de Retiro, San Nicolás, Puerto Madero, San Telmo y Monserrat, de un total de 50.948 extranjeros censados, el 24,2% son paraguayos, el 19,6% peruanos, el 11% bolivianos y sólo el 3,4% chilenos. Es destacable el porcentaje de no nativos de origen europeo, que se sitúa en un 13,5%. En la Comuna 8, de la que forman parte los barrios de Villa Soldati, Villa Riachuelo y Villa Lugano, de 43.742 extranjeros, se destaca el elevado porcentaje de población originaria de Bolivia llegando a un 46,6% del total de extranjeros. En segundo orden se observa un 37,9% de personas de origen paraguayo, un 6,2% de no nativos de origen europeo, y una proporción de origen peruano del 5,2%.

sidad y por el centro de investigaciones Gino Germani, cuyo comité de ética aprobó el proyecto.

Esta primera tarea fue dificultosa. La duración del proceso se prolongó significativamente debido a la falta de respuesta o asistencia por parte de los directores, quienes en muchas ocasiones esgrimieron diversas excusas para finalmente rechazar la realización del estudio. Otras veces debimos solicitar autorizaciones en la Dirección General de Escuelas, hablar con los directores de los Distritos Escolares, para finalmente volver a foja cero.

Luego de casi un año de insistir en los diversos establecimientos, decidimos finalmente proceder con los que habían aceptado nuestra invitación y nos permitían ingresar para trabajar con el estudiantado. Las tres escuelas, coincidentemente, se hallan ubicadas en el barrio de Villa Lugano, de modo que otra decisión adoptada fue aplicar en estos establecimientos un mayor número de cuestionarios de los que originalmente habíamos considerado.

Al tiempo que gestionamos los ingresos, diseñamos el instrumento de indagación. Si bien la mayoría de los estudios que abordan representaciones sociales suelen tener un corte cualitativo, empleando entrevistas en profundidad y grupos focales como métodos fundamentales, consideramos que la metodología cuantitativa se presentaba como la mejor alternativa para poder acceder a una muestra mayor de jóvenes, especialmente, debido a nuestra experiencia previa en el estudio de estas temáticas que nos permitió construir el cuestionario con preguntas que habían sido probadas previamente.

Definimos a la estrategia implementada por el equipo de investigación como “encuesta autoadministrada dirigida en un contexto de grupo” (Kleidermacher y Lanzetta, 2018). Aunque cada encuestado desempeña el papel principal al responder el cuestionario, los encuestadores están presentes para brindar aclaraciones, supervisar la correcta cumplimentación de los cuestionarios y controlar la dinámica del proceso de encuesta. La ventaja derivada de nuestra estrategia, que fusiona la autoadministración con la presencia de un encuestador, se resume en la capacidad para resolver cualquier duda que surja durante la aplicación del instrumento de registro y garantizar que cada persona responda de manera individual.

Además, se destacan otras ventajas, como la libertad para no limitar la extensión del cuestionario debido a posibles incomodidades durante su aplicación. También se favorece el acceso a un segmento poblacional que, en ausencia de los encuestadores, podría mostrar reticencia a responder preguntas, como es el caso de jóvenes en edad escolar en instituciones con estudiantes nativos y migrantes. Esta reticencia es aún más evidente cuando se aborda la temática de las

relaciones interculturales en la vida cotidiana y específicamente en el entorno educativo (Kleidermacher y Lanzetta, 2018).

El cuestionario fue diseñado tomando en consideración dos experiencias de investigación previas.<sup>3</sup> En la primera se habían realizado entrevistas en profundidad a personal del poder judicial para conocer las representaciones construidas hacia población de origen migrante. En aquel entonces el desafío consistió en poder obtener discursos que escaparan a las constricciones sociales del “deber ser”, especialmente en las sociedades actuales donde las actitudes racistas suelen ser condenadas socialmente por ser políticamente incorrectas (Cea D’Ancona y Valles, 2010; Espelt, 2009; Wieviorka, 2009). La segunda investigación nos nutrió de una gran experiencia en el diseño de cuestionarios a aplicar en estas temáticas. Se trató de un cuestionario amplio, que abarcaba diversas temáticas y contaba con escalogramas y preguntas abiertas y cerradas, muchas de las cuales fueron retomadas y adaptadas en nuestra investigación.

Cuando decidimos utilizar este instrumento, que nos permitía, tal como ya fuera advertido por Archenti (2012), indagar en las percepciones de un gran número de individuos, éramos también conscientes de sus limitaciones, como la alta tasa de no respuesta que pudiéramos obtener. Para ello, fue de suma relevancia tener esa experiencia grupal con el alumnado, donde les explicamos la importancia que tenía para nuestro trabajo de investigación que respondieran el cuestionario y que sus respuestas fueran honestas.<sup>4</sup>

Para poder indagar en las representaciones sociales y también en las relaciones interculturales a partir de un instrumento estructurado, dividimos el mismo en diversos apartados. En el primero interrogamos cuestiones personales para conocer la ascendencia migratoria del alumnado y de su familia, así como el nivel educativo de sus padres. Posteriormente, en el bloque de representaciones sociales, realizamos preguntas que apuntan a la “asociación libre de palabras” con relación a diversas nacionalidades de orígenes migrantes. Retomando las ven-

---

3 Proyecto UBACyT 20020100100040BA. “Los puentes entre el poder judicial, la institución educativa y la sociedad civil ante la diversidad etno-nacional en el AMBA (2014-2017)”. Director: Néstor Cohen. Proyecto UBACyT 20020170100474BA. “La interseccionalidad entre la etnia y el género desde la perspectiva de las clases sociales, en población migrante residente en el AMBA (2018-2021)”. Directora: Gabriela Gómez Rojas.

4 Cabe aclarar también que las encuestas fueron realizadas intencionalmente en horario de clases, dentro del marco institucional y anunciadas como una actividad “obligatoria”, si bien se aclaró que tenían la posibilidad de retirarse del aula quienes no quisieran responderla. Esta coacción ejercida sobre la población de estudiantes dio como resultado una tasa baja de no respuestas (cerca al 0,5%).

tajas a las que aludiera Di Giacomo (1981) respecto de otras técnicas utilizadas, en nuestro estudio el recurso nos pareció pertinente ya que libera a los individuos de la influencia del control cognitivo impuesto por el sesgo de deseabilidad social, es decir, la tendencia sistemática de las personas a responder de manera que sea socialmente aceptable o deseada, en lugar de ofrecer respuestas honestas y precisas. Un tercer bloque indagaba, a partir de cuadros de doble entrada, el grado de acuerdo con diversas políticas públicas orientadas a brindar mayores derechos a población de origen migrante.

El último bloque del cuestionario estuvo compuesto por preguntas orientadas a conocer la experiencia áulica vinculada a las relaciones entre el estudiantado en relación con la cuestión migratoria. De este modo, integramos interrogantes que presentaban ejemplos específicos, abordando situaciones potenciales dentro de su experiencia en el aula. En estas circunstancias, se les solicitaba responder a través de las opciones que les proporcionamos.

El cuestionario fue aplicado en esta primera instancia a 260 estudiantes de 14 a 16 años asistentes a tres escuelas secundarias de gestión pública ubicadas en el barrio de Villa Lugano, quienes se encontraban cursando segundo o tercer año turno mañana o tarde en dichos establecimientos en el año 2016.

## **PRINCIPALES HALLAZGOS**

En este apartado nos proponemos presentar algunos de los principales hallazgos realizados con base en los datos construidos. Para ello, en primer lugar, seleccionamos qué bloques del cuestionario íbamos a analizar tras volcar los mismos en una planilla Excel.

En este caso, nos interesaba conocer las representaciones sociales que el alumnado construía sobre las diversas nacionalidades migrantes, para lo cual debimos cerrar las respuestas de las preguntas que habían sido formuladas de forma abierta.

Este primer acercamiento al material de campo producido implicó echar mano de un gran bagaje teórico en el que habíamos sido formados, tanto en el equipo UBACyT, como en nuestras trayectorias de maestría y doctorado. Las palabras fueron analizadas bajo un proceso que conjugó la aplicación de la Teoría Fundamentada — utilizada en abordajes cualitativos— que nos permitió la agrupación de respuestas y la construcción de categorías, y el posterior procesamiento cuantitativo al analizar estadísticamente las cantidades a través del programa SPSS.

Guiándonos por el procedimiento sugerido por Glaser y Strauss (2008 [1967]) y Strauss y Corbin (2002 [1990]), realizamos primero

una codificación que permitiera el surgimiento de categorías, y posteriormente efectuamos una codificación axial que implicó su reducción, donde las respuestas fueron agrupadas en categorías teóricas. En consideración tanto de las respuestas recopiladas como del marco teórico de nuestras investigaciones previas sobre el tema, una vez definidas y renombradas las categorías finales, procedimos al análisis de la distribución de frecuencias de respuestas acumuladas en esas categorías, pudiendo identificar de este modo patrones en los discursos. Este procedimiento permite tener una conexión intrínseca entre la metodología y la teoría, tomando los aportes de la tipología construida, tal como los describe Mckinney (1968), combinándolos con la estrategia de análisis de la Teoría Fundamentada.

Realizamos entonces el cierre en una sola pregunta del cuestionario en la que se solicitaba al estudiantado describir con una palabra a distintos grupos migratorios. Específicamente, la pregunta fue formulada de la siguiente manera: ¿Con qué palabra describirías a cada una de las personas de las siguientes nacionalidades?. Esta pregunta se hizo para personas de origen boliviano, paraguayo, asiático, africano<sup>5</sup> y argentino.<sup>6</sup>

Las principales categorías que construimos a partir del procedimiento realizado se detallan a continuación, con las consecuentes frecuencias porcentuales para cada una de las nacionalidades. Desarrollamos en mayor profundidad las que concentran el mayor número porcentual o las que consideramos que tienen mayor relevancia teórica.

---

5 Estas dos últimas categorías, como ya fuera indicado en el primer capítulo, responden a diversas pruebas piloto que mostraron el desconocimiento frente a los migrantes provenientes de sendos continentes y que unifican previamente orígenes coreanos, chinos y japoneses para el primer caso, y senegaleses y nigerianos para el segundo.

6 Dicha categoría formó parte de la estrategia de encuesta ante la presencia de estudiantes de origen migrante pero no forma parte del análisis que presentamos en esta oportunidad.

**Cuadro N° 1.** Representaciones respecto de población de origen boliviano, paraguayo, africano y asiático en jóvenes escolarizados en escuelas secundarias de Villa Lugano, 2016-2018.

Representación/Nacionalidad	Bolivianos	Paraguayos	Africanos	Asiáticos
Marcador de diferencia	25,8	22,3	39,6	26,2
Marcador de proximidad	18,5	16,2	18,1	18,5
Trabajadores	18,5	11,2	11,9	15,4
Marcador sensible	11,5	0	0	0
Marcador cultural	5,4	18,5	0,8	6,9
Marcador normativo	9,5	20,8	0	6,5
Compasión	0	0	13,1	0
Marcador físico	0	0	4,2	0
Marcador de aporte	0	0	0	15,8
Ns/Nc	8,5	7,7	10,4	9,2
Otros	2,3	3,3	1,9	1,5
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en datos construidos por el equipo de investigación del Proyecto de Reconocimiento Institucional "Representaciones sociales de jóvenes y adultos hacia migrantes bolivianos, paraguayos, asiáticos y africanos en 'barrios sur' de CABA. 2016-2018".

Tal como fue advertido previamente, las encuestas fueron aplicadas a un total de 260 estudiantes que asistían a escuelas secundarias públicas del barrio de Villa Lugano. La pregunta abierta que fuera posteriormente cerrada y codificada, arrojó las siguientes categorías que describimos a continuación.

Marcador de diferencia fue la categoría representacional que concentra una mayor cantidad de respuestas para todas las nacionalidades. Sin embargo, es notoria la concentración para la nacionalidad senegalesa, donde se concentran casi el 40% de las respuestas, frente a un promedio de 25 puntos para las otras tres nacionalidades. Los migrantes de origen africano, distintivos en términos fenotípicos, han sido etiquetados mediante términos como "África", "negros" y "diferentes" (Kleidermacher, 2020).

Esta distinción, inicialmente visible y resaltada en el cuerpo de distinto modo para cada una de las nacionalidades u orígenes, hacen referencia a aspectos que destacan al otro como portador de características extrañas, distintas y distantes, lo que a veces resulta en

desigualdades tanto en el trato como en el acceso a derechos, según el análisis de Mora (2002) sobre las representaciones sociales. De acuerdo con este autor, las representaciones incluyen la información (el conjunto de conocimientos que el grupo tiene sobre un fenómeno), el campo de representación (que expresa la organización jerárquica e ideológica del conocimiento) y la actitud (la orientación favorable o desfavorable hacia el objeto de representación social).

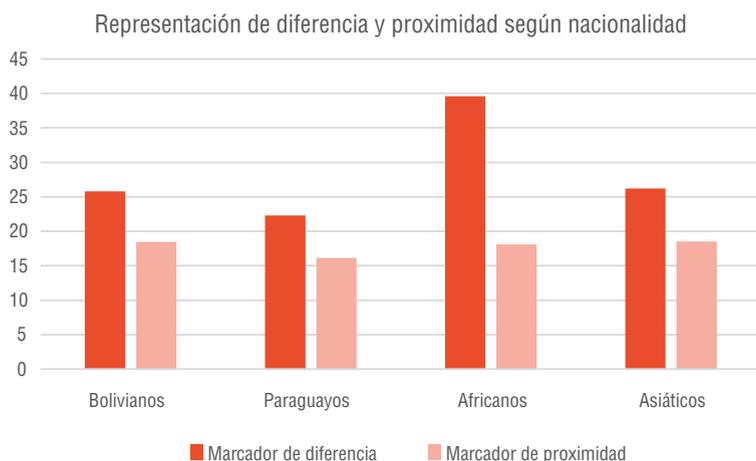
Alessandro de Giorgi (2006) aborda este contexto de distanciamiento conceptualizando que la noción de “nosotros” se consolida — ya sea como comunidades, países o sociedades— al poder identificar lo que no somos, estableciendo límites que mantienen al “otro” a una distancia adecuada. Es esencial recordar que la construcción de la narrativa de la historia argentina y, por ende, la construcción de la identidad nacional se ha formado mediante la eliminación e invisibilización de estas diferencias.

En consonancia con esto, Briones (2008) utiliza el término “formaciones nacionales de alteridad” para comprender las particularidades de los procesos de configuración de la nación en relación con la articulación de la diferencia y la jerarquía. Por otro lado, Segato (2007) destaca que la esperanza en el mito civilizador de la migración coexistió, durante la formación del Estado-Nación, con el prejuicio y el “terror étnico”. Esto se refiere a la voluntad de poblar un país blanco-europeo, y adquiere un significado peculiar al analizarse a la luz del caso argentino y de cómo la diversidad se fue constituyendo como desigualdad.

Es interesante entonces la gran concentración que esta categoría adquiere para la categoría de africanos (de aquí en más senegaleses, ya que se alude a ellos indirectamente), representada en mayor proporción con una lejanía en relación con lo que se entendería como la argentinidad, en virtud de la exclusión —a lo largo de la historia y de la narrativa nacional— de las personas de origen africano y afrodescendiente, como ya ha sido extensamente analizado por Frigerio (2006) y Geler (2010), entre otros.

En sentido opuesto, la categoría marcador de proximidad concentra aquellas respuestas que señalan una percepción de proximidad como contraposición a la categoría anterior. En esta clasificación, también abarcamos respuestas que sugieren la posibilidad de establecer vínculos con la población de estos orígenes, o aquellas que creen que su integración (interpretada en un sentido amplio) sería relativamente sencilla debido a sus características. Por ejemplo, términos como “buenos”, “amigables” y “simpáticos” han sido incluidos aquí. Además, dentro de esta categoría se encuentran representaciones como “amigos”, “hermanos” y “familia”.

**Gráfico N° 1.** Estudiantes de escuelas secundarias de gestión pública de Villa Lugano por representación de diferencia y proximidad según nacionalidad de origen de población migrante. Buenos Aires, 2016-2018.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos construidos por el equipo de investigación del Proyecto de Reconocimiento Institucional “Representaciones sociales de jóvenes y adultos hacia migrantes bolivianos, paraguayos, asiáticos y africanos en ‘barrios sur’ de CABA. 2016-2018”.

Las frecuencias porcentuales de esta categoría en las diferentes nacionalidades prácticamente se mantienen constantes en un 18%, a excepción de la nacionalidad paraguaya donde desciende a un 16%.

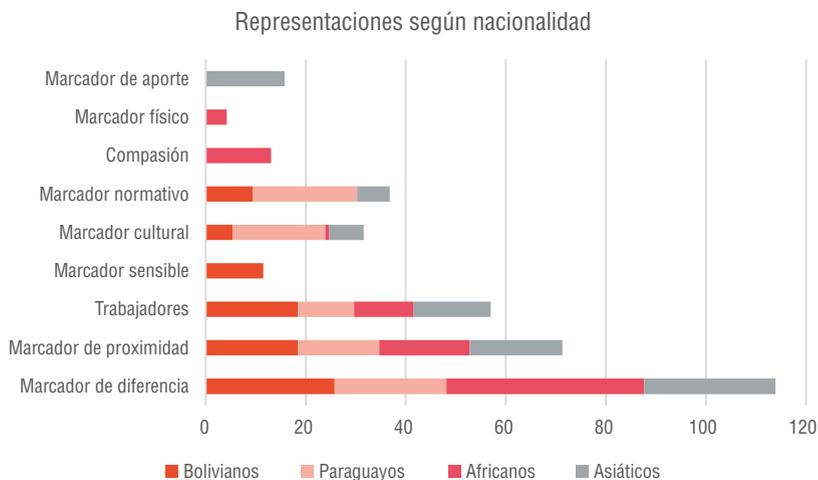
En tercer lugar, se encuentra la categoría trabajadores, donde para cada nacionalidad ha ido variando la asociación en las respuestas. Para el caso de la nacionalidad boliviana, además de la palabra textual “trabajadores”, se han incluido aquellas que refieren a su ocupación mayoritaria como vendedores de frutas y verduras, concentrando el 18,5% de las respuestas. En el caso de la nacionalidad paraguaya, la categoría desciende al 11,2% y se han asociado a ocupaciones vinculadas a la construcción. Para el caso de africanos, denominación con la que —tal como hemos mencionado— se identifica principalmente a migrantes de origen senegalés, la categoría alcanzó casi el 12% de las respuestas, con palabras como venta ambulante, bijouterie y vendedores. Finalmente, para el caso de asiáticos, donde la mayor asociación está vinculada con la población de origen chino, la categoría trabajadores asciende al 15,4% de las respuestas, y se vincula mayormente con la palabra comerciantes, coincidentemente con la actividad que desarrollan en supermercados barriales.

De este modo, para las cuatro nacionalidades hay un porcentaje importante de respuestas (entre el 11 y el 18%) que los vinculan, por un lado, con la predisposición a ofrecer su fuerza de trabajo, pero también a la asignación de ciertos lugares o posiciones dentro de la estructura del mercado laboral circunscritos a determinadas actividades de baja calificación y/o escaso prestigio social (Kleidermacher y Lanzetta, 2019a y 2019b; Lanzetta y Kleidermacher, 2019).

A partir de las siguientes categorías se observan grandes diferencias de acuerdo con cada uno de los orígenes migratorios. Para el caso de la nacionalidad boliviana, hemos utilizado la categoría de marcador sensible para hacer referencia a todas aquellas respuestas que dan cuenta de una dimensión sensible, y que surgen al expresar representaciones sociales sobre un otro, entendido por oposición a la construcción de un nosotros pretendidamente homogéneo. Para construir esta categoría nos basamos en los aportes de Olga Sabido Ramos (2012), quien nos proporciona una clave para interpretar el significado y la relevancia del problema del extraño, al centrar el interés cognitivo en el cuerpo y, más específicamente, en la percepción sensible.

Para que sea más visible el peso que cada representación tiene para cada uno de los orígenes nacionales, presentamos el siguiente gráfico.

**Gráfico N° 2.** Estudiantes de escuelas secundarias de gestión pública de Villa Lugano por representaciones sociales según nacionalidad de la población migrante. Buenos Aires, 2016-2018



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos construidos por el equipo de Investigación del Proyecto de Reconocimiento Institucional "Representaciones sociales de jóvenes y adultos hacia migrantes bolivianos, paraguayos, asiáticos y africanos en 'barrios sur' de CABA. 2016-2018".

Esta perspectiva, que hemos utilizado en otros escritos (Kleidermacher y Lanzetta, 2019a y 2019b; Lanzetta y Kleidermacher, 2019), se enfoca en observar la aparición del “otro” y reconocer emociones y estados afectivos como el miedo, la angustia o el asco, que surgen cuando no se ajustan a los esquemas “normales” de percepción. En este contexto, el “otro” es aquel que resulta ajeno a los marcos de interpretación teóricos, estéticos, morales, religiosos, políticos, étnicos o lingüísticos del “nosotros”. Se refiere, por lo tanto, a formas de ser con otros, emergentes de las interacciones en las que participamos con el cuerpo y otorgamos significado de manera sensible a los demás.

El concepto de extrañeza deja de ser un estado estático para convertirse en un acontecimiento dinámico en el cual intervienen personas y pautas interpretativas. Estas no solo se relacionan con la conciencia de las personas, sino también con sus cuerpos y lógicas de percepción. Así, dentro de la categoría marcador sensible, que ha agrupado el 11,5% de las respuestas para la nacionalidad boliviana, se encuentran representaciones que los etiquetan como “negros”, “sucios” u “olorosos”, todas vinculadas a lógicas sensoriales y emocionales.

Una categoría que también hace referencia a cuestiones físicas, pero desde una connotación más positiva, la construimos para el caso de africanos, y la denominamos marcador físico. Concentra un 4,2% de respuestas que hacían referencia a sus cuerpos como altos, negros y lindos.

Un alto porcentaje de respuestas se ha concentrado en la categoría marcador normativo, principalmente para representar a las personas de nacionalidad paraguaya (20,8%), y disminuyendo a más de la mitad para la nacionalidad boliviana (9,5%), seguida por asiáticos (6,5%) y quedando totalmente ausente en las representaciones de personas de origen africano.

Esta categoría cobra central importancia para comprender las representaciones que se construyen hacia población de origen migrante, agrupando las respuestas referidas a señalar distintos tipos de comportamientos alejados de la norma. De este modo, quedan involucradas las nociones de transgresión o de ilegalidad, lo que implica, además, una expresión de sanción y represión (Kleidermacher y Lanzetta, 2019a y 2019b; Lanzetta y Kleidermacher, 2019).

En un texto donde se estudian las representaciones de migrantes de origen boliviano en la prensa escrita, Caggiano (2011) observa que un modo recurrente de abordar la cuestión migratoria, es definirla como un problema. También Van Dijk (2010) en sus análisis sobre el racismo en los medios de comunicación, ha planteado que las minorías, en este caso migrantes, crean problemas, mientras que rara vez

se describen estos problemas desde su punto de vista ni de sus derechos. Siendo representados muchas veces como responsables incluso de los problemas que los perjudican directamente a ellos mismos, y a la vez, representan una amenaza para “nosotros”, pudiendo extenderse esos problemas a toda la sociedad.

Hemos encontrado similitudes y diferencias en el tipo de problemas o ilegalismos con los que se han representado a las distintas nacionalidades. Mientras que para las personas de origen paraguayo surgieron mayoritariamente palabras como “transas”, “narcos”, “violentos” y “borrachos”, para la población de origen asiático primaron las representaciones que los vinculaban a las mafias y a la explotación. En el caso de la población de origen boliviana, fue representada como “usurpadores” y también como “alcohólicos”.

Todas estas maneras en que son representadas las poblaciones de origen migrante y que englobamos en la categoría de marcador normativo comparten la percepción negativa hacia esta población dado que infringe determinados códigos entendidos como correctos de actuar de la población argentina, representada a su vez como un grupo homogéneo que sería víctima de las problemáticas que estos grupos ingresan al país junto a su presencia.

Otra categoría con un fuerte peso, especialmente para la nacionalidad paraguaya (18,5%) es la que denominamos marcador cultural. La misma ha agrupado, en ese caso, las respuestas que mencionan las tradiciones, expresiones lingüísticas y actividades representativas del país al que pertenece el grupo, como “mate”, “sopa paraguaya”, “tereré” y “guarani”. Estas representaciones no buscan destacar al migrante paraguayo como alguien diferente para establecer distancia, sino más bien lo ven como portador de costumbres y hábitos distintos, sin realizar una evaluación moral al respecto (Kleidermacher y Lanzetta, 2019a y 2019b; Lanzetta y Kleidermacher, 2019).

Para el caso de los asiáticos, el porcentaje desciende a 6,9% primando palabras como idioma y cultura diferente, pero también comida china. En el caso de población de origen boliviana, la categoría concentra un 5,4% de respuestas y para africanos tan sólo el 0,8%. Podríamos conceptualizar estas representaciones como generadoras de extranjería (Cohen, 2012), ya que implican la apropiación de atributos individuales y la asignación de características colectivas. Este proceso hace que el sujeto desaparezca como individuo y sea reinterpretado en términos de nacionalidad o etnia, en este caso, a partir de atributos culturales específicos que se consideran propios del ser.

Cabe destacar dos categorías que han sido creadas, cada una de ellas, para representar sólo a uno de los colectivos migrantes. Se trata

de aquella que denominamos compasión, para las personas de origen africano, donde se concentra un 13% de las respuestas dadas a ese colectivo, mayoritariamente de origen senegalés, y donde se categorizan las respuestas que los vinculan con la escasez de alimentos, la extrema pobreza y todas las representaciones de África difundidas por los medios de comunicación que se proyectan sobre los migrantes originarios de dicho continente. Estas representaciones estereotipadas, en ciertos casos, llevan consigo tratos paternalistas, como han analizado las investigaciones de Frigerio (2004) y Kleidermacher (2020).

Finalmente, una categoría que solo está presente para personas de origen asiático es la de marcador de aporte, con un 15,8%, donde se agrupan las palabras que hacen referencia a potenciales o reales aportes que las personas harían junto a su llegada a la Argentina o que se entienden como aspectos positivos que este grupo entendido homogéneamente compartiría, como ser inteligencia, rapidez y tecnología.

## CONCLUSIONES

El presente capítulo se centra en la experiencia inicial de indagación que realizamos en el marco de las convocatorias del Programa de Reconocimiento Institucional de Investigación de la Universidad de Buenos Aires, cuando pusimos el foco en el ámbito escolar a fin de estudiar el vínculo entre las migraciones externas contemporáneas y la institución educativa en barrios del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), más precisamente en el barrio de Villa Lugano.

Aquí destacamos algunos resultados a los que arribamos al interpelar respecto de las representaciones sociales que construyeron jóvenes estudiantes de 14 a 16 años de escuelas de gestión pública de dicho barrio de la ciudad. También describimos las decisiones y acciones que fue adoptando el equipo ante los requerimientos que surgían para la realización del trabajo de campo, tales como el mapeo de las escuelas secundarias públicas de los barrios del sur de la Ciudad de Buenos Aires, las tareas de establecer contacto con las autoridades de las instituciones educativas, la gestión de los avales con la universidad y el instituto de investigaciones para presentar en las escuelas y obtener los permisos de ingreso para aplicar las encuestas, y la reformulación del recorte del objeto de estudio a escuelas de Villa Lugano.

Otro aspecto que se describe en este capítulo es la técnica metodológica de relevamiento de información y producción de datos que se aplicó, que consistió en una encuesta, tanto lo que refiere al diseño de la misma en términos de los tipos de preguntas que la conformaron, como en la estrategia implementada para su administración, a la

que denominamos “encuesta autoadministrada dirigida en un contexto de grupo” (Kleidermacher y Lanzetta 2018), con la que procuramos motivar la participación y reducir el sesgo de no respuesta característico de dicha técnica, más aún por el hecho de que íbamos a consultar acerca de una temática sensible como es la xenofobia y la discriminación étnica y racial en un contexto escolar con presencia de estudiantes nativos y migrantes o hijos de migrantes, principalmente de países de la región como Bolivia y Paraguay, de cuya aplicación obtuvimos en dicha instancia un total de 260 respuestas de estudiantes de 14 a 16 años de tres escuelas.

Con relación a los principales hallazgos obtenidos en esta primera experiencia de investigación, nos interesó mostrar las representaciones sociales producidas por el alumnado en cuanto a las personas de diversos orígenes nacionales, incluyendo las de nacionalidad argentina, para lo cual debimos poscodificar las respuestas dadas por los y las estudiantes a las preguntas que habían sido formuladas de forma abierta, es decir, en las que no se les ofrecían opciones de respuesta para consignar. A partir de comparar las respuestas, agruparlas según criterios de similitudes y diferencias conceptuales, y recurriendo al marco teórico de la investigación, se construyeron las distintas categorías representacionales.

Las categorías definidas a partir de las cuales los y las estudiantes representaron a las personas de las distintas nacionalidades respecto de las cuales se les consultó son las siguientes: marcador de diferencia, marcador de proximidad, trabajadores, marcador sensible, marcador cultural, marcador normativo, compasión, marcador físico y marcador de aporte.

En suma, las representaciones sociales construidas por los y las estudiantes de escuelas públicas de barrios del sur de la CABA de nivel secundario, reflejan cercanía y distanciamiento hacia los migrantes. Si bien hemos observado representaciones y percepciones positivas y de proximidad hacia los distintos colectivos de migrantes, también persisten estereotipos, prejuicios y representaciones discriminatorias y racistas, especialmente hacia grupos fenotípicamente diferentes. Este estudio inicial sentó las bases para las investigaciones posteriores en las que venimos profundizando la indagación en el ámbito educativo y social sobre las dinámicas migratorias y sus representaciones.

Uno de los principales aspectos que incorporamos como aprendizajes ha sido el modo de abordar las preguntas referidas a las representaciones sociales hacia colectivos migrantes en jóvenes, tal como ha sido el universo de estudio de nuestras primeras indagaciones. Ello ha implicado un enorme esfuerzo teórico y metodológico para el cie-

re de las preguntas abiertas, que además de las aquí presentadas, incluyeron aspectos positivos y negativos para cada una de las nacionalidades, volviendo reiterativo el cuestionario y generando un doble esfuerzo.

Es por ello por lo que, en la siguiente programación, donde incorporamos a nuestras indagaciones las representaciones acerca de migrantes de origen “caribeño”, incluyendo de este modo a personas provenientes de Venezuela, República Dominicana y Haití, hemos optado por formular únicamente esta primera pregunta que refiere a las percepciones generales, tal como será abordado en el siguiente capítulo.

En relación con el contenido que aquí hemos presentado como resultados de nuestra experiencia de investigación de la primera programación PRII, consideramos importante destacar la diversidad de representaciones construidas por el alumnado de escuelas secundarias públicas de Villa Lugano sobre las personas de distinto origen migrante, y las particularidades de estas representaciones con relación a cada colectivo etno-nacional. Los resultados alcanzados ofrecen importantes elementos para una mayor comprensión general del fenómeno intercultural en escuelas de barrios del sur de la CABA, y sobre el modo en que las personas identificadas con las distintas colectividades migrantes son representadas como un problema desde el momento en que son ubicadas como quienes se encuentran alejadas de la “notridad”.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Archenti, Nélica (2012). El sondeo. En Alberto Marradi, Nélica Archenti y Juan Ignacio Piovani, *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 203-212). Emecé.
- Briones, Claudia (2008). Diversidad cultural e interculturalidad: ¿De qué estamos hablando?. En Cristina García Vázquez (Comp.), *Hegemonía e interculturalidad: Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI* (pp. 35-58). Prometeo.
- Caggiano, Sergio (2008). Racismo, fundamentalismo cultural y restricción de ciudadanía: formas de regulación social frente a inmigrantes en Argentina. En Susana Novick (Comp.), *Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias* (pp. 31-51). Catálogos-CLACSO.

- Caggiano, Sergio (2011). Persistencias de la discriminación. Los inmigrantes bolivianos en la prensa gráfica contemporánea. En Corina Courtis y María Inés Pacecca (Comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo* (pp. 97-112). Del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.
- Cea D'Ancona, María Ángeles y Valles Martínez, Miguel (2010). *Xenofobias y xenofilias en clave biográfica*. Siglo Veintiuno Editores.
- Cohen, Néstor (2012). Profetizando al diferente. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 6 (4), 187-205.
- Cohen, Néstor (2014a). Dominación y migraciones externas. *Onteai-ken. Boletín sobre prácticas y estudios de acción colectiva*, 9 (17), 16-29.
- Cohen, Néstor (2014b). Preludio: Los núcleos representacionales constituyentes de la mirada hacia el otro. *Unidad Sociológica*, 1 (1), 6-10.
- De Giorgi, Alessandro (2006). *Re-thinking the political economy of punishment*. Ashgate.
- Di Giacomo, Jean Pierre (1981). Aspects méthodologiques de L'analyse des représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, (1), 397-422.
- Espelt, Steve (2009). ¿Somos racistas? Valores solidarios y racismo latente. Icaria.
- Frigerio, Alejandro (2004). Migrantes exóticos: los brasileños en Buenos Aires. *Runa*, (25), 97-121.
- Frigerio, Alejandro (2006). "Negros" y "Blancos" en Buenos Aires: repensando nuestras categorías raciales. *Temas de Patrimonio Cultural*, (16), 77-98.
- Geler, Lea (2010). *Andares negros, caminos blancos: afroporteños, Estado y nación. Argentina a fines del siglo XIX*. Prohistoria Ediciones.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (2008 [1967]). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2012). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadísticas y Viviendas 2010. [http://www.censo2010.indec.gov.ar/cuadrosDefinidos/analisis\\_censo\\_feb12.pdf](http://www.censo2010.indec.gov.ar/cuadrosDefinidos/analisis_censo_feb12.pdf)

- Kleidermacher, Gisele (2020). Representaciones sociales de jóvenes estudiantes de escuelas medias de Villa Lugano, Buenos Aires, respecto a población de origen africano. *Cadernos do Lepaarg*, XVII (33), 89-103.
- Kleidermacher, Gisele y González, Anahí (2020). Propuesta teórico-metodológica para analizar las representaciones sobre migrantes y nacionales. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 20 (2), 38-66.
- Kleidermacher, Gisele y Lanzetta, Darío (2018). Miradas en la escuela. Representaciones de adolescentes respecto a migrantes bolivianos, paraguayos, asiáticos y africanos en Buenos Aires. En Rosana Baeninger *et. al.* (Orgs.), *Migrações sul-sul* (pp. 120-130). Núcleo de Estudos de População (NEPO) – UNICAMP.
- Kleidermacher, Gisele y Lanzetta, Darío (2019a). *Representaciones sociales de jóvenes estudiantes de colegios secundarios de Villa Lugano hacia población de origen paraguayo y boliviano*. Actas de las III Jornadas de Migraciones. Universidad Nacional de José Clemente Paz
- Kleidermacher, Gisele y Lanzetta, Darío (2019b). Una aproximación a las relaciones interculturales en escuelas secundarias de Villa Lugano, a partir del análisis de las representaciones sociales hacia población de origen boliviano en Buenos Aires (2015-2018). *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 3 (2), 132-158.
- Lanzetta, Darío y Kleidermacher, Gisele (2019). *Explorando las representaciones sociales de jóvenes estudiantes de escuelas de Lugano con relación a diversos grupos migratorios y su intersección con el género*. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Mckinney, John (1968). *Tipología constructiva y teoría social*. Amorrortu.
- Mora, Martín (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Revista Athenea Digital*, (2), 1-25.
- Sabido Ramos, Olga (2009). El extraño. En Emma León Vega (Ed.), *Los rostros del otro* (pp. 25-57). Anthropos.
- Sabido Ramos, Olga (2012). *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción del extraño. Una perspectiva sociológica*. Sequitur – UAM-Azcapotzalco.
- Segato, Rita (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002 [1990]). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Van Dijk, Teun (2010). Análisis del discurso del racismo. *Crítica y Emancipación*, (3), 65-94.

Wieviorka, Michel (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.

Gisele Kleidermacher y Darío Lanzetta

## **NUEVAS MIGRACIONES CARIBEÑAS. CONSTRUCCIONES DE CLASE Y REPRESENTACIONALES SOBRE POBLACIÓN DE ORIGEN VENEZOLANO, HAITIANO Y DOMINICANO**

### **INTRODUCCIÓN**

Las migraciones limítrofes en la Argentina son un fenómeno constitutivo del territorio, ya que han estado presentes a lo largo de la historia del país, desde antes de su conformación como un Estado-Nación.

No obstante ello, la narrativa nacional las ha tamizado, excluido parte de ellas de su relato, aludiendo únicamente al aporte realizado por los migrantes llegados en barcos provenientes de Europa, producto del empobrecimiento de dicho continente y del llamado de nuestra naciente patria que procuraba poblarse con aquellos a los que consideraba civilizados y más aptos para el progreso (Terán, 2015).

La llegada de migrantes de ultramar fue un proceso que modificó sustancialmente la demografía del país, pero también la construcción de una narrativa contribuyó a la invisibilización de otros componentes poblacionales que ya estaban presentes en el territorio, entre ellos, pueblos originarios, afrodescendientes y migrantes limítrofes de Chile, Paraguay, Bolivia y Uruguay (Devoto, 2002; Pavecchia, 2011 y Pellegrino, 2000).

En la década de los años 1990 la migración limítrofe no sólo aumentó, sino que se hizo más visible debido a su migración interna desde los puntos fronterizos hacia las grandes ciudades donde procuraban obtener trabajo. Tal como lo han apuntado Grimson y Jelin (2006), Caggiano (2005) y Novick (2012) —entre otros—, este hecho

se hizo aún más visible a partir de los discursos políticos y los medios masivos de comunicación que apuntaron contra esta población, acusándola de los males que eran originados por las políticas neoliberales que se estaban aplicando, especialmente el desempleo.

En años más recientes, observamos el arribo de poblaciones oriundas de otros países del continente americano; nos referimos especialmente a aquellas personas nacidas en República Dominicana, Haití y Venezuela, que son relativamente recientes en la Argentina, pero con una presencia muy visible debido a los escasos vínculos que el país del cono sur tiene con los países centroamericanos y la similar atención que se le presta en los medios de comunicación masiva, pero también, debido a los rasgos fenotípicos de los migrantes que han arribado al país en los últimos años y su fuerte feminización, sobre todo en la migración proveniente de República Dominicana. Esta última, y de acuerdo con las investigaciones de Rodríguez Rocha (2010), se trata de una corriente altamente feminizada (84%) que se ha instalado laboral y habitacionalmente en el Área Metropolitana de Buenos Aires, específicamente en la Capital Federal (75%). Con respecto a las mujeres dominicanas residentes en la Argentina, se las suele vincular laboralmente al trabajo sexual, debido a la gran visibilidad que este tiene, aunque también se insertan en peluquerías y otras áreas de servicio (*ibíd.*).

En relación con la migración haitiana, si bien hay diversos estudios sobre su histórica diáspora, su presencia en América del Sur ha sido más numerosa en los últimos años. Dentro de ella, el mayor peso lo ha tenido Brasil como país receptor, y como actor relevante de una política de recepción, lo que hizo que la mayoría de los estudios disponibles se centraran en dicho país, mientras que el análisis para Chile y Argentina es aún bastante limitado (IPDH, 2017). El terremoto ocurrido el 12 de enero de 2010, que dejó un saldo de más de 200.000 fallecidos y dos millones de desplazados internos, ha hecho crecer significativamente el flujo migratorio, y diversificó ampliamente los destinos incluyendo entre ellos a la Argentina (IPDH, 2017). Los sucesivos hechos tanto de carácter ambiental como político que ocurrieron desde 2010 en Haití, no hicieron más que acentuar el fenómeno de la diáspora y consolidar a la región como un nuevo destino (Duffard, 2016). Ambos países centroamericanos, Haití y República Dominicana, desde donde parten las migraciones mencionadas, comparten geográficamente la isla “La Hispaniola”, perteneciente al archipiélago de las Antillas Mayores, en el Mar Caribe. Como bien se sabe, en la historia de Haití tiene un peso fundamental la trata esclavista transatlántica, población de origen africano que organizó la primera independencia de un país. Su vecina, la República Dominicana, tiene una

población mestiza, donde también hay orígenes africanos y afrodescendientes y son estos rasgos fenotípicos los que también se observan en las personas migrantes que arriban a la Argentina (Ercole, 2018).

Con relación al colectivo de origen venezolano, se trata del más numeroso y su presencia ha crecido especialmente en los últimos años, tal como fue indicado en el capítulo dos de este libro. Según estimaciones de la Plataforma Regional de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (R4V), residen en el país más de 220.000 venezolanos/as que representan, según un reciente informe publicado por RENAPER (2022), el 7,3% de la población migrante. De ese modo, y tal como lo indica Buratovich (2023), este colectivo se ubica luego de Paraguay y de Bolivia que, en conjunto, representan más de la mitad. Es una cifra notable, especialmente considerando que en el censo de 2010 la población venezolana apenas fue registrada (Debandi *et al.*, 2021).

De manera muy incipiente, estos colectivos están comenzando a ser caracterizados desde las ciencias sociales argentinas (Trabalón, 2019; Pedone *et al.*, 2019; Debandi, 2017; Denardi, 2017; Pacecca, 2019; Rodríguez Rocha, 2010), si bien aún no se hallan investigaciones que den cuenta de las representaciones sociales sobre ellos construidas por la población nativa.

Es el propósito de este capítulo aproximarnos a las representaciones que sobre estas corrientes migratorias construyen jóvenes que asisten a escuelas secundarias públicas de CABA. Para ello, presentamos en primer lugar el abordaje metodológico dentro del cual se producen los resultados que aquí exponemos, seguido de un desarrollo teórico conceptual donde rescatamos la perspectiva de las representaciones sociales que tomamos; así como también la perspectiva de clase social atribuida y autopercebida que aquí utilizamos para analizar algunas de estas representaciones. Finalmente, presentamos los resultados y algunas conclusiones que de ellos derivamos.<sup>1</sup>

## **ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Tal como fue señalado en el tercer capítulo de este libro, los resultados que aquí se presentan han sido construidos en el marco de varios proyectos de investigación financiados y reconocidos por la Universidad de Buenos Aires y por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONCyT).

---

1 Una primera aproximación a los resultados que aquí divulgamos puede hallarse en Kleidermacher y Lanzetta (2021).

En este caso, los datos se derivan de la aplicación de una encuesta a 689 estudiantes de escuelas secundarias de gestión pública ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de acuerdo con la siguiente distribución.

**Cuadro N° 1.** Escuelas secundarias de Ciudad Autónoma de Buenos Aires por estudiantes encuestados. 2021

Escuela	Barrio	Respuestas	Peso
Escuela Normal Superior N° 1 en Lenguas Vivas "Presidente Roque Sáenz Peña"	Floresta	28	4,1
Colegio N° 4 D.E. 9 "Nicolas Avellaneda"	Palermo	19	2,8
Colegio N° 1 D.E. 3 "Bernardino Rivadavia"	San Cristóbal	49	7,1
Escuela Técnica N° 32, D.E. 14 "Gral. José de San Martín"	Chacarita	46	6,7
Escuela de Educación Media N° 3 D.E. 4	La Boca	215	31,2
Escuela Normal Superior N° 1 en Lenguas Vivas "Presidente Roque Sáenz Peña"	Recoleta	25	3,6
Escuela Técnica N° 12 D.E. 1 "Libertador Gral. José de San Martín"	Retiro	38	5,5
Escuela Técnica N° 7 Dolores Lavalle de Lavalle	Parque Patricios	13	1,9
Escuela Técnica N° 9 D.E. 7 Ing. Luis Huergo	Caballito	149	21,6
Escuela Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria	Paternal	91	13,2
Técnica N° 11 Distrito Escolar 6 "Manuel Belgrano"	San Cristóbal	16	2,32
Total		689	100

Fuente: Elaboración propia sobre la base de proyecto de investigación.

Debido a que el trabajo de campo fue realizado durante el año 2021, cuando estuvo en vigencia el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) para hacer frente a la pandemia de COVID-19, las encuestas debieron realizarse de manera virtual y no siempre fue posible el acceso a las escuelas.

De este modo, hay un desbalance con relación al peso de respuestas obtenidas a través del Google Form que fuera enviado al alumnado a través de sus coordinadores y/o docentes. De manera general, puede observarse que ha sido la escuela de Educación Media N° 3 ubicada

en el barrio porteño de La Boca aquella en la que se obtuvo la mayor participación, con un 31% de respuestas, seguida de la Escuela Técnica N° 9 D.E 7 Ing. Luis Huergo con un 22%. Le siguen el resto de las escuelas con porcentajes de participación que oscilan entre los 13 y los 2 puntos porcentuales.

En este capítulo se presentan las respuestas obtenidas a partir de la aplicación de diversas preguntas distribuidas en dos módulos del cuestionario. El primero indagaba sobre aspectos personales del alumnado, entre ellos, la autopercepción de clase. El segundo fue construido a partir de la siguiente pregunta: “Basándote en lo que conoces, escuchaste, leíste o te imaginas, escribí una palabra que describa cómo crees que son los y las venezolanos/as, haitianos/as y dominicanos/as. (Elegir una sola palabra)”.

Durante las indagaciones que realizamos al interior del equipo de investigación, ha sido recurrente nuestro interés por el estudio de las representaciones sociales que se construyen respecto a la población de origen migrante. En ese sentido es pertinente la aclaración por la perspectiva desde donde se asientan y construyen nuestras investigaciones.

Banchs (2000) señala que las representaciones sociales pueden ser vistas tanto como un enfoque metodológico como una teoría. Según ella, cuando se utilizan como un enfoque, hay múltiples formas de aplicar la teoría, ya que estas dependen de cómo se define el objeto de estudio en relación con los objetivos planteados.

Además, la autora identifica tres enfoques que se han desarrollado a partir de la propuesta teórica original. El primero, cercano a Moscovici y seguido por Denise Jodelet, reconoce la complejidad de las representaciones. El segundo, representado por Jean Claude Abric, se centra en los procesos cognitivos y el estudio de la estructura de las representaciones. El tercer enfoque, desarrollado por Willem Doise, se relaciona con las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales.

Es relevante recuperar las dos primeras perspectivas. Por un lado, está el enfoque centrado en los procesos cognitivos, desarrollado por Abric, conocido como la vertiente estructural de las representaciones sociales. Este abordaje estudia la estructura de las representaciones sociales en relación con cualquier objeto de representación, con el objetivo de desarrollar la teoría del núcleo central de la representación. Por otro lado, se encuentra la perspectiva de Moscovici y Jodelet, que proponen una aproximación compleja a las representaciones sociales, viéndolas como dinámicas y compuestas por múltiples elementos.

Siguiendo el punto de vista de Denise Jodelet (1986), entendemos las representaciones sociales como imágenes que contienen múltiples

significados. Estas representaciones actúan como categorías que organizan y clasifican situaciones, fenómenos y personas con las que interactuamos. Además, funcionan como teorías que nos permiten establecer hechos sobre estos aspectos de nuestra realidad. Así, las representaciones sociales se refieren a una forma de comprensión colectiva de la realidad, un enfoque para interpretar nuestro entorno diario. Al ser consideradas como un tipo de conocimiento de sentido común, estas representaciones dan cuenta de los modelos de pensamiento que son transmitidos y recibidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

Finalmente, cabe mencionar que constituyen un conocimiento práctico que se emplea para interactuar con otras personas, para posicionarnos respecto a ellas y para responder a los desafíos que enfrentamos en el mundo. De este modo, las representaciones sociales expresan un conocimiento creado en la dinámica de la interacción, modos de pensar heredados que se recrean convirtiéndose en guías para el comportamiento, la comunicación y las relaciones sociales.

De acuerdo con la perspectiva seguida por Jodelet (1986) que seguimos en nuestra investigación, pueden identificarse dos fuentes distintas para la emergencia de las representaciones sociales. Por un lado, una determinación social central (macro), en referencia a las condiciones socioeconómicas o históricas o, por ejemplo, por la pertenencia a una nación o una cultura. Por otra parte, una determinación social lateral (micro), debido a la influencia de los grupos de pertenencia en el condicionamiento de la representación.<sup>2</sup>

Proponemos, entonces, advertir respecto del carácter histórico-social de las representaciones, sugiriendo como algo necesario estudiar en su estructura tanto los mecanismos como así también los contenidos en tanto memoria social y huella, abordando de manera relacional los procesos sociales de construcción.

Consideraremos asimismo estas representaciones en términos de miradas acerca de la alteridad (Kleidermacher y Lanzetta, 2021; Lanzetta, 2012), en este caso, respecto de las personas de origen migrante. Las mismas son fundamentales para comprender la dinámica de la interacción y las prácticas sociales interculturales, ya que actúan como mediadoras de la acción. Esto las convierte en un elemento indispen-

---

2 Siguiendo la propuesta de Banchs (2000), es importante no interpretar estas formas de determinación como causales unidireccionales. La autora señala que: "Mientras el individuo se forma y desarrolla sus representaciones, también configura su mundo social, construyendo y reconstruyendo continuamente su propia realidad social y su identidad personal" (p. 10). Esto implica la necesidad de integrar los aspectos teóricos, metodológicos y empíricos, así como también la dimensión histórica.

sable para analizar los tipos de vínculos que estas perspectivas permiten o limitan. Aunque existen numerosos estudios que abordan las temáticas migratorias desde diversas perspectivas, son relativamente pocos los que lo hacen desde la dimensión de las clases sociales.

En ese sentido, y dado que nuestro objetivo implica analizar las representaciones sociales que los alumnos construyen sobre diversos colectivos migrantes y su vinculación con la autopercepción de clase social, consideramos necesario aclarar la perspectiva desde la cual esta última será entendida.

En primer lugar, es fundamental volver a examinar las ideas de Marx y Weber, ya que sus conceptos clave son importantes para los análisis contemporáneos. Marx, por ejemplo, analiza las clases en el contexto de la producción de mercancías, destacando la explotación y la dominación como elementos centrales en la definición de las clases. Según Marx, estas clases representan actores sociales con el poder de alterar el orden establecido, actuando como fuerzas colectivas que moldean la historia.

Weber, por su parte, define las clases dentro del contexto del mercado, donde estas pueden, aunque no necesariamente, ser la base para la acción colectiva. Estas ideas han sido desarrolladas por dos modelos distintos. Primero, el modelo neoweberiano de Goldthorpe (2010), que considera las clases como un resultado de las relaciones sociales en los mercados laborales y las unidades de producción, reflejadas en las relaciones de empleo y las categorías ocupacionales. Segundo, el modelo de Wright (1997), que desde una perspectiva neomarxista define la clase social en términos de explotación. Su esquema divide la sociedad en dos grupos principales: propietarios y no propietarios (trabajadores asalariados), y dentro de este último grupo, distingue según el rol en el control del proceso productivo.

La implementación de ambos modelos establece la estructura de clases desde una perspectiva cuantitativa. Además, nos centramos en la propuesta de Bourdieu (1998, 2000) para quien las clases son construcciones teóricas sólidamente basadas en la realidad. Para el sociólogo francés es crucial otorgar al concepto de clase social una dimensión multidimensional, permitiendo identificar diversas configuraciones no solo en el ámbito económico, sino también en el cultural (educación formal e informal, patrones de consumo), social (redes de contactos, afiliaciones grupales) y simbólico (reconocimiento y valoración de diferentes tipos de capital). Todos estos tipos de capital se combinan para definir la clase social, sintetizando el volumen, la composición y la trayectoria de cada uno de ellos.

Por último, es relevante mencionar el enfoque de la estratificación social de la escuela norteamericana asociado a Blau y Duncan (1967).

En esta dirección, el concepto de “clase” se refiere a los atributos económicos relevantes que determinan las oportunidades de las personas en una economía de mercado y, por consiguiente, sus condiciones de vida, tanto materiales como individuales.<sup>3</sup> Aunque reconocemos las diversas perspectivas, nuestra atención se centra principalmente en cómo los estudiantes perciben su propia pertenencia a una clase social.

En este contexto, aunque podamos sentirnos inclinados hacia alguna de estas perspectivas teóricas y abogemos por un enfoque relacional de las clases, reconocemos que, desde un punto de vista metodológico, no se ajustan completamente a los objetivos planteados en nuestra investigación. Por lo tanto, hemos optado por indagar cómo los propios estudiantes perciben su posición en las relaciones de clase, con el fin de comprender cómo se vincula esto con las representaciones que tienen sobre las comunidades migrantes. Como expresó Elbert (2020), “las distintas posiciones en la estructura económico-social llevan a las personas a experimentar diversas trayectorias biográficas y subjetivas con respecto al funcionamiento de la economía capitalista y a posicionarse subjetivamente en base a su interpretación de esas experiencias” (p. 163).

Nuestra postura no pretende identificar posiciones objetivas de clase, sino más bien indagar sobre la autoidentificación de los estudiantes con la clase social de sus hogares. Es decir, nos interesa comprender cómo se perciben a sí mismos subjetivamente a través de la autopercepción de su hogar. De acuerdo con Benegas, Giri y Rosinke (2019), la autopercepción de clase se presenta como una configuración representacional compleja, estrechamente relacionada con el entramado de condiciones de vida de las personas.

## **REPRESENTACIONES SOCIALES, CLASE AUTOPERCIBIDA Y ATRIBUIDA. ALGUNOS RESULTADOS**

En el siguiente apartado presentamos los resultados que arrojó la investigación realizada. En primer lugar, se presentan las principales representaciones sociales construidas respecto de las migraciones que denominamos “caribeñas”, las cuales engloban aquellas construidas

---

3 Esta descripción respecto al modo de medir las representaciones y clases sociales está basada en el trabajo realizado por Darío Lanzetta “Relaciones interculturales y clases sociales en la construcción de representaciones sociales hacia migrantes en el AMBA (2014-2017)”, tesis para optar por el título de Magíster en Investigación en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. El mismo fue dirigido por el Dr. Néstor Cohen y codirigido por la Dra. Anahí González y se encuentra en su fase final de escritura para ser presentado a evaluación.

por el alumnado sobre personas provenientes de Venezuela, Haití y República Dominicana. Posteriormente, analizamos las representaciones que construyen respecto a la clase social y el nivel educativo que atribuyen a cada una de las nacionalidades referidas, y observamos si estas varían en relación con la clase social en que el alumnado se autopercepiona. Es decir, indagamos respecto al nivel socioeconómico en que ubican a su hogar y a su barrio, como un proxy de la clase social en la que se ubican.

Fue también relevante observar la existencia de modificaciones en las representaciones construidas por el alumnado y su variación con relación al año escolar de cursada y la clase social autopercebida.

Como fue ya mencionado en el apartado metodológico, la pregunta para indagar las representaciones fue formulada de manera abierta, de modo que, una vez obtenidas las respuestas, procedimos a realizar un cierre considerando aspectos teóricos respecto al modo de representar las nacionalidades.

**Cuadro N° 2.** Estudiantes de secundarios públicos de CABA por representación social según nacionalidad de origen migrante. 2021

	Venezolano	Haitiano	Dominicano
Amigables	27,9	14,9	17,9
Trabajadores	22,9	14,8	15,1
Alegres	12,3	3,8	25
Vulnerables	9,6	11,3	1,6
Diferentes	6,4	8,1	10,3
Problemáticos	5,4	2,2	6,1
Introvertidos	0	4,1	0
Otros	7,4	1,7	2,5
Ns/Nc	8,1	39,1	21,5
Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos construidos en proyectos PICT y PRII anteriormente mencionados.

De la lectura del cuadro N° 2, podemos observar que las representaciones varían en relación con la nacionalidad. La primera categoría construida lleva el nombre de “amigables”. En ella hemos agrupado aquellas respuestas que hacían alusión a la amabilidad, la bondad y otras características que tornan a las personas más integrables a la so-

ciudad de acogida, debido a la posibilidad de entablar lazos de proximidad (Kleidermacher y Lanzetta, 2021). La percepción de cercanía se observa con mayor frecuencia en las representaciones construidas respecto de la población de origen venezolano (27,9%), seguida por dominicanos (17,9%) y finalmente haitianos (14,9%).

La segunda categoría, “trabajadores”, aglutina aquellas respuestas que también tienen una significación representacional positiva respecto de la población de origen migrante, vinculada a palabras como comerciantes, barberos y peluqueros (presentes para la nacionalidad dominicana), y joyeros (para el caso de haitianos, vinculados a la venta ambulante de bijouterie). También en esta categoría se incorporaron las respuestas que mencionaban la palabra luchadores, en referencia a su perseverancia, a sus ganas de salir adelante de situaciones difíciles. Esta representación se encuentra en proporciones similares para las nacionalidades de haitianos (15,1%) y dominicanos (14,8%), pero siendo ocho puntos superior para el caso de venezolanos (22,9%).

Para la categoría “alegres”, agrupamos aquellas respuestas que hacían referencia a la felicidad, la alegría, pero también la fiesta e incluso el *reggaeton*, asociado probablemente a los estereotipos que también están presentes en las otras nacionalidades, respecto de la “alegría caribeña”, vinculada a la música, al baile y al “carácter festivo y extrovertido” que se suele atribuir a la población de origen centroamericano. Dicha representación es más frecuente cuando se indaga por migrantes de origen dominicano (25%), incluyendo representaciones vinculadas a la expresividad y la tendencia al ser extrovertidos, disminuyendo en migrantes de origen venezolano (12,3%) y más aún en migrantes de origen haitiano (3,8%), que, tal como se desprende también del cuadro, han sido representados por su opuesto, la introversión (4%), categoría que está ausente para las otras dos nacionalidades.

Una hipótesis que puede adelantarse respecto a esta diferencia, puede deberse a la distancia idiomática de esta nacionalidad. Mientras que en República Dominicana y Venezuela se habla el idioma español, por haber sido colonias de España, Haití ha sido colonia francesa y posteriormente estadounidense, siendo su idioma oficial el francés y el *kreyòl* (criollo haitiano basado en el francés, con influencias significativas de lenguas africanas resultado del contacto entre colonizadores franceses y esclavos africanos que hablaban distintas lenguas).

La categoría “vulnerables” agrupa aquellas respuestas que hicieron alusión a la pobreza, la precariedad. En el caso de la nacionalidad haitiana, algunas de estas representaciones también incluían el sufrimiento de esta población por situaciones que han sido expuestas por los medios masivos de comunicación, que difundieron imágenes

traumáticas del terremoto, la epidemia de cólera y posteriormente la violencia en la que se encuentra sumido el país. De este modo, la nacionalidad haitiana es la que concentra la mayor cantidad de respuestas en esta categoría (11,3%), seguida de venezolanos (9,6%), disminuyendo considerablemente en dominicanos (1,6%).

“Diferentes” es el nombre de la categoría que agrupa aquellas respuestas que hicieron alusión a una distancia entre un “nosotros” nacional y un “otros”. Esta diferencia puede ser señalada como algo positivo, negativo o neutro. El primer caso incluye palabras tales como lindos, facheros, interesantes. El segundo refiere a la marcación de la diferencia de una manera negativa, el ser negros, hablar diferente, pero también ser olorosos y sucios. Finalmente, la neutral es la nominación por el gentilicio, ya sea el decir haitianos, dominicanos y caribeños como una respuesta genérica.

La dominicana ha sido la que concentra la mayor cantidad de casos en esta categoría (10,3%), siendo la mayor parte de ellos en sentido positivo respecto de su físico, seguidos por la nacionalidad haitiana (8,1%) señalando también aspectos de su corporalidad, restando un 6,4% para la nacionalidad venezolana.

En relación con la categoría “diferentes”, es la que engloba aquellas representaciones con connotaciones negativas. En ella se agrupan las respuestas vinculadas a las representaciones en algunos casos violentas y delictivas, mientras que, en otros, se refieren al ser chamuseros, mentirosos y creídos. Estas características mencionadas por el alumnado de esta categoría no alcanza el 6% de respuestas para ninguna de las nacionalidades (6% para dominicanos, 5% para venezolanos y 2% para haitianos).

Un aspecto a destacar es la distribución de la categoría Ns/Nc que alcanza casi al 40% para la población migrante de origen haitiano. Esto revela el gran desconocimiento que los estudiantes encuestados tienen sobre la población de dicho origen, en contraste con lo que ocurre con los venezolanos (8%) y dominicanos (21%). Creemos que esto está relacionado con la escasa presencia de esta nacionalidad en las escuelas secundarias y/o en los barrios analizados, así como con su limitada representación en los medios masivos de comunicación. Las noticias tienden a enfocarse en las tragedias que afectan a Haití, pero no en los migrantes haitianos presentes en Argentina, a diferencia de lo que ocurre con los venezolanos, por su mayor número, o con los dominicanos, cuya presencia tiene más larga data, si bien las representaciones en esta categoría también son relevantes.

A continuación, se presentan otras dos representaciones respecto a las tres nacionalidades consultadas que, entendemos, complemen-

tan el análisis. Además de lo mencionado, nos parece relevante analizar el nivel educativo y la clase social atribuida.

Asimismo, hemos notado modificaciones en el peso de las representaciones, en especial y más claramente con la población de origen venezolano, de acuerdo al año escolar de asistencia del alumnado encuestado.

**Cuadro N° 3.** Jóvenes estudiantes de escuelas medias de gestión pública de CABA por representaciones sociales hacia población migrante de origen venezolano según año de cursado. 2021

	Año de cursado			
	2°	3°	4°	5°
Alegres/divertidos/felices	14,9%	9,0%	16,5%	9,5%
Amables/amigables/buenos	36,2%	27,4%	25,5%	23,0%
Diferentes	8,5%	6,4%	4,8%	6,3%
Ns/Nc	8,5%	11,1%	5,3%	6,3%
Otros	8,5%	8,1%	4,3%	9,5%
Problemáticos	5,0%	5,1%	5,3%	6,3%
Trabajadores	14,2%	21,4%	27,7%	28,6%
Vulnerables	4,3%	11,5%	10,6%	10,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos construidos en proyectos PICT y PRIL anteriormente mencionados.

A partir del cuadro precedente, puede observarse la tendencia que indica que a medida que avanzan en la trayectoria escolar y se acercan al mundo adulto y, por lo tanto, al mercado laboral, crece la atribución de representaciones de estos migrantes como trabajadores, pasando del 14% para quienes cursan segundo año, a casi el doble (28,6%) entre quienes están cursando su último año escolar.

Asimismo, a medida que disminuye el año de cursada, aumenta la categoría buenos/amables, pasando del 36% en segundo año a un 23% en el último (una disminución de más de diez puntos porcentuales). En ese sentido es difícil poder arribar a una explicación, aunque podemos expresar tan sólo a modo de hipótesis que, a mayor edad del estudiantado, la población migrante de dicho origen comienza a ser vista como una competencia y, por lo tanto, disminuyen las representaciones positivas que sobre ellos se construyen.

Tal como puede apreciarse en el cuadro N° 4, el nivel educativo atribuido a los migrantes varía de acuerdo con la nacionalidad. Es la haitiana la nacionalidad a la que se atribuye en mayor proporción poseer un bajo nivel de instrucción (44,7%), seguida de la dominicana (21,9%) y venezolana (17,7). Por el contrario, es esta última nacionalidad a la que se le atribuye un alto nivel educativo (27,7%), reduciéndose en la haitiana a un 7%.

**Cuadro N° 4.** Jóvenes estudiantes de escuelas medias de gestión pública de CABA por nivel educativo atribuido según nacionalidad de la población de origen migrante. 2021

	Venezolana	Haitiana	Dominicana
Bajo	17,7	44,7	21,9
Medio	54,6	47,3	64,2
Alto	27,7	8	13,9
Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos construidos en el marco de proyectos anteriormente mencionados, 2021.

Si bien se trata del modo en que la población estudiantil encuestada representa a estas poblaciones migrantes, es de destacar que, en general, la población de origen venezolano se caracteriza por un perfil educativo superior al de la media en los Estados de acogida, tal como ha sido planteado por Freier y Parent (2019).

Este hecho también puede ser complementado con el modo en que la prensa ha construido su discurso sobre la migración de origen venezolano, a la que se caracteriza por un alto nivel educativo, lo que representa una contribución significativa para la sociedad receptora, tal como ha sido analizado por Melella y Jensen (2022) en un estudio sobre los periódicos *Clarín* y *Página 12*. En su estudio, refieren a la notable diferencia en su representación en los medios, en comparación con otras poblaciones migrantes en Argentina, que a menudo se asocian negativamente con delitos comunes, narcotráfico, invasión y el uso excesivo de servicios sociales.

En nuestra investigación, consideramos pertinente el análisis de las representaciones incorporando cuál es la clase social atribuida a la población de origen migrante.

**Cuadro N° 5.** Estudiantes de escuelas secundarias de gestión pública de CABA por clase social atribuida según país de origen de población migrante. 2021

	Venezolana	Haitiana	Dominicana
Baja	32,8	57,7	28,8
Media	63,1	38,8	64,2
Alta	4,1	3,5	7
Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos construidos en el marco de proyectos anteriormente mencionados.

Del cuadro precedente se destaca el modo en que es representada la población migrante de origen haitiano, a la cual se le atribuye en casi un 60% pertenecer a una clase social baja, a diferencia de la población de origen dominicano y venezolano donde dicha atribución disminuye a la mitad (29 y 33% respectivamente).

Si bien la clase alta ha sido atribuida en muy bajos porcentajes a las tres nacionalidades, sigue siendo la haitiana la que contiene menores representaciones también para la clase media (38,8%), frente a un 63 y 64% para las personas originarias de Venezuela y República Dominicana.

Consideramos que la mayor atribución a las personas migrantes nacidas en Haití con la clase baja, tiene de trasfondo la representación de dicho país como un lugar pobre y signado por la precariedad. Esto ya fue señalado por Crosa Pottilli, Silberstein y Tavernelli (2009) en su análisis de migrantes limítrofes en comparación con otras nacionalidades. Ellas utilizaron el término “jerarquización de naciones” para describir cómo se asignan características a los sujetos en función de su país de origen, destacando la dicotomía entre “naciones ricas-sujetos deseables” y “naciones pobres-sujetos indeseables” (p. 31).

En este caso, es Haití el país representado como una nación pobre y, por lo tanto, dicha representación se asigna a las personas que de allí provienen, en contraposición a Venezuela, más vinculada a las clases medias.

**Cuadro N° 6.** Estudiantes de escuelas secundarias de gestión pública de CABA por clase social autopercebida según familia y barrio. 2021.

Clase social	Familia		Barrio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Alta	29	4,2	45	6,5
Media	570	82,7	533	77,4
Baja	90	13,1	111	16,1
Total	689	100	689	100

Fuente: Elaboración propia sobre la base del proyecto PICT 2020-02625 “Representaciones sociales hacia migrantes en jóvenes de escuelas secundarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, autopercepción de clase y rol de la escuela. Una comparación entre ‘viejas’ y ‘nuevas’ migraciones. 2021-2024”.

En relación con la clase autopercebida por el alumnado, hemos preguntado en el cuestionario cuál consideran que es la clase social de la familia con la que conviven, debido a que se trata de menores de edad, pero complementamos también esta autopercepción con la clase social que atribuyen a su barrio, como una forma de reforzar el registro del concepto de autopercepción de la ubicación de clase individual. El sistema de categorías que emergió para medir tal concepto de manera subjetiva responde a un nivel ordinal, de acuerdo a los niveles alto, medio y bajo, tal como se puede observar en el cuadro N° 4.

Al comparar la “clase autopercebida a partir del propio hogar” y la “clase percibida según el barrio de residencia”, se observa que si bien se mantienen las proporciones en términos relativos (esto es, la distribución sigue mostrando un predominio de la clase media, seguida por la clase baja y finalmente clase alta), por otra parte, se modifican levemente las diferencias porcentuales en cada estrato de clase: aumentan los porcentajes tanto de la clase baja como de la clase alta.

En el primer caso, el 13% de las personas encuestadas atribuyó una clase baja a su hogar, frente a un 16% atribuido al barrio. Para la clase alta, un 4,2% fue atribuido a la familia frente a un 6,5% al barrio. Respecto de la atribución de clase media, cae de un 83% a un 77%.

De ello se desprenden dos observaciones: una, nos permite señalar la existencia de un correlato que, en términos relativos, adecua la autopercepción de clase del estudiantado entre una y otra modalidad de percepción respecto al propio posicionamiento de clase, ya sea por la vía de identificar el propio hogar, o por la vía de representar este atributo respecto del barrio de residencia, haciéndolas de algún modo coincidentes. Otra, que las diferencias para una misma clase, según

sea vista a partir del propio hogar o representando al barrio de residencia, puede estar mostrando situaciones de desclasamiento del hogar de algunos estudiantes en relación con el barrio en el que residen, tal como fue comentado en Kleidermacher y Lanzetta (2021).

Finalmente, y tal como fue planteado en los objetivos, nos propusimos analizar cómo son representados los migrantes de cada una de las nacionalidades en relación con la clase social autopercebida por el estudiantado, dando como resultado los siguientes cuadros:

**Cuadro N° 7.** Estudiantes de escuelas secundarias de gestión pública de CABA por representación social hacia personas migrantes de origen venezolano según clase social autopercebida. 2021

	Baja	Media	Alta
Alegres/divertidos/felices	11,1%	12,8%	6,9%
Amables/amigables/buenos	25,6%	27,2%	48,3%
Diferentes	11,1%	5,8%	3,4%
Ns/Nc	10,0%	7,9%	6,9%
Otros	4,4%	7,9%	6,9%
Problemáticos	7,8%	4,9%	6,9%
Trabajadores	24,4%	23,5%	6,9%
Vulnerables	5,6%	10,0%	13,8%

Son dos las categorías con mayor porcentaje de respuestas, la primera es “amables” y la segunda, “trabajadores”. Sin embargo, para la representación de la población de origen venezolano como buena y amable, es del 48% entre quienes se autoperciben de clase alta, disminuyendo a casi la mitad (25%) para quienes se posicionan en una clase baja.

Con la representación de trabajadores el caso se manifiesta de manera contraria, siendo de casi el 25% entre quienes se posicionan en una clase baja y disminuyendo a casi un 7% en la clase alta. En el resto de las categorías representacionales no se observa un cambio tan significativo con relación a la clase social autopercebida por el estudiantado.

Estas diferencias no se observan en cuanto a las representaciones hacia personas migrantes de origen dominicano, pero sí para personas de origen haitiano, tal como se presenta en el cuadro a continuación.

**Cuadro N° 8.** Estudiantes de escuelas secundarias de gestión pública de CABA por representación social hacia personas migrantes de origen haitiano según clase social autopercebida. 2021

	Baja	Media	Alta
Alegres/divertidos/felices	3,3%	4,0%	0,0%
Amables/amigables/buenos	24,4%	13,5%	13,8%
Diferentes	5,6%	8,8%	3,4%
Ns/Nc	33,3%	39,3%	51,7%
Otros	1,1%	1,9%	0,0%
Problemáticos	3,3%	1,6%	10,3%
Tímidos/introvertidos	4,4%	3,9%	6,9%
Trabajadores	17,8%	15,1%	0,0%
Vulnerables	6,7%	11,9%	13,8%

Para el caso de las representaciones construidas sobre personas migrantes de origen haitiano, la categoría que concentra los mayores porcentajes de frecuencias por fuera del NS/NC ya analizado previamente, es la de “amables/amigables”, la cual disminuye en diez puntos en el sentido de la clase social autopercebida por el alumnado, siendo para la clase baja de 24,4% y para las media y alta 13,5 y 13,8% respectivamente.

También se observan cambios en la categoría trabajadores, siendo de casi 20% para el alumnado autopercebido como clase baja, e inexistente entre los que se ubican en la clase alta.

No es posible mediante esta aproximación poder responder a los cambios observados, más allá de las hipótesis planteadas que serán objeto de futuras investigaciones donde nos proponemos, a través de abordajes cualitativos, indagar en profundidad dichas construcciones representacionales y sus cambios con relación a las clases sociales de pertenencia.

## **PALABRAS FINALES**

El capítulo aquí presentado tuvo como finalidad realizar un primer acercamiento a las representaciones sociales construidas por el alumnado asistente a escuelas de gestión pública de nivel secundario de CABA respecto de las personas migrantes de origen venezolano, haitiano y dominicano, a las que denominamos en este caso de modo

genérico como nuevas migraciones caribeñas. Dicho modo de hacer mención a ellas se realiza por oposición a las más clásicas o de larga data, migraciones provenientes de países limítrofes, y más específicamente desde Bolivia, Paraguay y Perú, siendo este último un país que no limita con la Argentina pero que es incluido en los estudios de este modo por su proximidad.

Asimismo, cobró centralidad, a diferencia de lo ocurrido en otras páginas del libro, la aproximación a las clases sociales, tanto con el fin de observar de qué manera se autoperciben los estudiantes de dichas escuelas con relación a su posición social, como así también con el objeto de identificar de qué modo dicha percepción de su posición de clase se vincula con la forma en que representan a las personas de los colectivos migrantes “caribeños”.

Entendemos que la interacción de la condición migratoria con la clase social entre otros factores genera modalidades específicas de interacción y representación que no sólo se ven influenciadas por la nacionalidad de origen de las personas. De este modo, la clase social se articula con la dimensión cultural en el fenómeno que se construye a partir del vínculo entre un “nosotros” y los “otros” entrecruzándose los ejes de conflictividad y/o relación.

Para abordar este tema, nos enfocamos en explorar la perspectiva subjetiva del alumnado, es decir, cómo se perciben a sí mismos en función de las referencias a sus hogares y a los barrios donde viven. Este es un aspecto que planeamos seguir desarrollando en futuros trabajos. Una primera conclusión de nuestro análisis es que los grupos migratorios mencionados por los estudiantes son mayoritariamente representados como pertenecientes a la clase media, con la excepción de los migrantes de origen haitiano, que son predominantemente identificados con la clase social baja. Observamos que estos datos guardan correlato con el nivel educativo que los estudiantes atribuyen a estos grupos migrantes. En otras palabras, en los casos que se observó que los estudiantes atribuían a las personas de una nacionalidad determinada —venezolana o haitiana o dominicana— un posicionamiento de clase media o alta, lo mismo ocurría cuando atribuían el nivel educativo con el que consideraban que estas personas contaban.

En este sentido, son los migrantes venezolanos y dominicanos quienes han sido caracterizados mayormente en posiciones de clase media, mientras que, para las personas migrantes de origen haitiano, predomina la representación que los ubica en la clase baja.

Paralelamente, es la nacionalidad haitiana aquella a la cual el alumnado atribuye mayormente un bajo nivel de instrucción, duplicando la frecuencia según la percepción y asignación de tal atributo (45% respecto de haitianos, frente al 22% respecto de dominicanos y

18% con relación a venezolanos). En cambio, es acerca de las personas de nacionalidad venezolana que los estudiantes atribuyen un alto nivel educativo, próximo al 28%, frente a un 7% con relación a las personas de origen haitiano.

Respecto de la autopercepción de clase de los estudiantes según la atribución de clase de su hogar de pertenencia, la gran mayoría ha mencionado pertenecer a la clase media, y con porcentajes similares se observaron cuando los estudiantes han debido referenciar a los barrios en los que habitan.

Cabe retomar algunas observaciones mencionadas a lo largo del escrito con relación al tema. En primer lugar, señalar la relativa coincidencia en los resultados de estas dos modalidades de acceder a tomar conocimiento del autoposicionamiento de clase de los estudiantes, ya sea por la vía de identificar el propio hogar, o por la vía de representar este atributo respecto del barrio de residencia. Por otro lado, sospechamos que las diferencias entre una u otra modalidad podría estar indicando la presencia de situaciones de desclasamiento del hogar de algunos estudiantes en relación con el barrio en el que residen.

Finalmente, interesa destacar que los tres grupos migratorios han sido representados por los estudiantes de escuelas públicas de la CABA de manera positiva como “amables, amigables, buenos” y “alegres, divertidos, felices”, así como trabajadores. En el caso de las nacionalidades venezolana y haitiana, este último atributo se vio modificado en función del año de cursada, así como de la clase social autopercebida por los estudiantes.

Un dato a destacar es el alto porcentaje en la categoría “no sabe/no contesta” al momento de expresar alguna representación acerca de los migrantes de origen haitiano, lo cual entendemos que se vincula con su menor presencia en las escuelas así como también en los medios de comunicación. En tal sentido, el objeto de las noticias en general es la población de origen venezolano por la magnitud mayor de su presencia en el país y su vinculación con un alto nivel socioeducativo, así como también es frecuente la referencia a Haití para casos de violencia política y catástrofe climática. De este modo, las representaciones construidas sobre las personas migrantes de dicho origen suelen incluir la vulnerabilidad y la baja condición socioeconómica.

Otro punto importante a señalar en función de estos resultados relacionados con la autopercepción de clase, es la poca cantidad de casos con que contamos en la muestra de estudiantes que se identificaron perteneciendo a las clases baja y alta, particularmente con esta última, lo que puede estar emparentado a una tendencia típica de las personas a autopercebirse entre los estratos medios de la sociedad y al hecho de que el relevamiento se realizó en escuelas públicas.

Asimismo, consideramos que la sobrerrepresentación del estrato que se autopercibe de clase media y la subrepresentación de los estratos alto y bajo en la muestra de estudiantes, no modifican en lo sustancial las tendencias observadas en la investigación.

Es la intención continuar con las indagaciones sobre estas temáticas, entendiendo que el modo de representar a estas poblaciones cada vez más numerosas en el país es relevante para comprender la construcción de las relaciones interculturales, aportar a un mayor conocimiento y entendimiento, así como también prever la construcción de políticas públicas que favorezcan la integración, sin la esencialización ni folclorización de las (mal)llamadas otredades migrantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Banchs, María A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales*, 9 (3).
- Benegas, Narela; Giri, Tomás y Rosinke, Nicolás (6, 7 y 8 de noviembre de 2019). *Pautas de autopercepción de clase según movilidad y clase social en la Argentina*. X Jornadas de Jóvenes Investigadores Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Blau, Peter y Duncan, Otis (1967). *The American occupational structure*. Free Press.
- Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Buratovich, Paula (2023). Derecho a la educación de la población migrante en Argentina y Chile: Revisión de antecedentes sobre acceso, brechas y obstáculos para la inclusión educativa. *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 31 (69), 153-174. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006910>
- Caggiano, Sergio (2005). *Lo que no entra en el crisol: inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Prometeo Libros.
- Crosa Pottilli, Julia; Silberstein, Yael y Tavernelli, Romina (2009). De la jerarquización de naciones a la clasificación de sujetos: representaciones que perpetúan un orden excluyente. En Néstor Cohen (Comp.), *Representaciones de la diversidad: Trabajo, escuela y juventud* (pp. 30-64). Ediciones Cooperativas.

- Debandi, Natalia (2017). *Diagnóstico regional sobre migración haitiana*. OIM/IPPDH.
- Debandi, Natalia; Nicolao, Julieta y Penchaszadeh, Ana Paula (2021). *Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos de las personas migrantes y refugiadas venezolanas en la República Argentina*. CONICET - Red Institucional Orientada a la Solución de Problemas en Derechos Humanos.
- Denardi, Luciana (diciembre de 2017). *Migraciones internacionales hacia Argentina. Breve caracterización de las principales corrientes migratorias con énfasis en la reciente migración venezolana*. Congreso por el 20° aniversario del Instituto de Estudios Iberoamericanos: "Las implicaciones y perspectivas de la globalización latinoamericana.
- Devoto, Fernando (2002). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Sudamericana.
- Duffard, Irene (2016). *Del Caribe haitiano a la Argentina: trayectorias de cuerpos en movilidad humana pos-terremoto 2010*. CLACSO.
- Elbert, Rodolfo (2020). Posición de clase objetiva y auto-identificación de clase. En Ruth Sautu *et al.* (Comp.), *El análisis de clases sociales: pensando la movilidad social, la residencia, los lazos sociales, la identidad y la agencia* (pp. 161-184). Instituto de Investigaciones Gino Germani - UBA.
- Ercole, Antonela (2018). *Migración dominicana en C.A.B.A. y barreras de accesibilidad en el acceso a derechos, durante el período 2015-2016*. Tesis de Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Freier, Luisa y Parent, Nicolas (2019). The regional response to the Venezuelan exodus. *Current History*, 118 (805), 56-61.
- Goldthorpe, John (2010). *De la sociología. Números, narrativas e integración de la investigación y la teoría*. Centro de Investigaciones Sociológicas y Boletín Oficial del Estado.
- Grimson, Alejandro y Jelin, Elizabeth (2006). *Migraciones regionales hacia la Argentina: diferencia, desigualdad y derechos*. Prometeo Libros.
- IPDH (2017). *Diagnóstico regional sobre migración haitiana*. Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR y Organización Internacional para las Migraciones.
- Jodelet, Denise (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Serge Moscovici (Comp.), *Psicología social*. Paidós.

- Kleidermacher, Gisele y Lanzetta, Darío (2021). *Representaciones sociales hacia migrantes a partir de la autopercepción de clase en alumnos asistentes a escuelas secundarias públicas de CABA*. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-074/200>
- Lanzetta, Darío (2012). Métodos alternativos o críticos de la investigación en ciencias sociales. Construcción de opciones metodológicas para las ciencias sociales contemporáneas. Manizales, Colombia. *III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales* (ELMeCS). Agosto-septiembre de 2012.
- Melella, Cecilia y Jensen, Florencia (2022). La migración venezolana en la prensa argentina. Estudio comparativo entre *Clarín* y *Página 12*. *Estudios del Discurso*, 8 (2), 65-84.
- Moscovici, Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- Novick, Susana (2012). *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos*. Catálogos.
- Pacecca, María Inés (2019). *Venezolanos/as en Argentina: un panorama dinámico*. OIM-ACNUR.
- Pedone, Claudia; Mallimaci, Ana Inés; Gutiérrez, Jessica y Delmonte, Antonella (2019). De la estabilidad económica y la regularidad jurídica al ajuste socioeconómico y precariedad del trabajo: migración venezolana en la ciudad Autónoma de Buenos Aires. En Luciana Gandini, Fernando Lorenzo Ascencio y Victoria Prieto (Coords.), *Crisis y migración de la población venezolana. Entre la desprotección y la seguridad jurídica en Latinoamérica* (pp. 209-235). UNAM.
- Pellegrino, Adela (2000). Las migraciones internacionales en América Latina al fin del milenio. *Revista Latinoamericana de Población*, (7), 33-52.
- RENAPER. (2022). *Caracterización de la migración internacional en Argentina a partir de los registros administrativos del RENAPER*. Ministerio del Interior.
- Rodríguez Rocha, Eduardo (2010). *La marginalidad transmigratoria dominicana en Argentina. Aproximaciones para estudiar las políticas sociales migratorias. Dos estudios de caso en un barrio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, periodo 2009-2010*. Tesis de Maestría en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Trabalón, Carina (2019). Estrategias de movilidad, visados y fronteras: Trayectorias de haitianos y haitianas hacia la Argentina. *Estudios Fronterizos*, (20), 1-23.
- Terán, Oscar (2015). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Siglo Veintiuno Editores.
- Wright, Erik (1997). *Class Counts. Comparative studies in class analysis*. Cambridge University Press.



Gisele Kleidermacher, Federico Abiuso  
y Darío Lanzetta

## **ANÁLISIS DE LA NACIONALIDAD MÁS DISCRIMINADA Y LOS MOTIVOS**

### **INTRODUCCIÓN**

Uno de los tópicos más relevantes en nuestras investigaciones gira en torno a las representaciones sociales discriminatorias, aspecto que hemos abordado tanto desde experiencias cualitativas como cuantitativas, así como también a partir de nuestra participación en distintos proyectos UBACyT, PII y PICT, a los cuales ya hemos hecho mención en capítulos anteriores.

Por discriminación, comprendemos una distinción ideológica que infravalora a los diferentes mediante el rechazo y la intolerancia (Rivero Sierra, 2011). Para Michel Wieviorka (2009), por su parte, la discriminación corresponde a una lógica jerárquica y consiste en dar a un grupo un tratamiento diferenciado. Siguiendo al autor francés, ésta puede ejercerse en diversos ámbitos de la vida social, entre ellos en el acceso a la educación, a la salud, al empleo, a la vivienda y en el funcionamiento de la justicia y de la policía.

Coincidente en este último aspecto, Corina Courtis (2010) observa que la noción de discriminación alude principalmente a prácticas de estereotipación discursiva y al trato diferencial percibido en numerosas instancias de interacción social, ya sea que se trate de espacios públicos o privados.

De manera análoga, Benjamin Bowling, Robert Reiner y James Sheptycki (2019) definen que la discriminación refiere a un patrón de ejercicio de poder que resulta en un trato desigual, desfavorable e injustificable basado en el sexo, género, raza, etnia, cultura, religión,

idioma, clase u orientación sexual de una persona, discapacidad física, por edad o cualquier otro motivo.

De un modo más amplio, Jock Young (2012) destaca la disminución, el hecho de que “ellos” sean menos que “nosotros”, como uno de los momentos del proceso de *othering*. En el mismo sentido, hace referencia al momento de la distancia respecto del “otro” (“nosotros no tenemos relación social directa con ellos”), que se ve reflejado en una serie de fórmulas binarias: nosotros-ellos, mayoría-minoría, víctimas-criminales y normales-delincuentes.

Cabe resaltar, además, otro modo en que la discriminación se ha expresado en la Argentina, a partir de la invisibilización que ha tenido lugar en relación con las poblaciones originarias, así como también de las africanas y afrodescendientes, mediante su ocultamiento y en la construcción de la narrativa de una nación conformada por un “crisol de razas” que, como fuera ya analizado por Segato (2007) y Briones (2005), sólo incluyó a aquellos descendientes de europeos, negando la presencia de poblaciones de otros orígenes que se encontraban con anterioridad poblando el territorio. Asimismo, y acompañado de otras fórmulas, se negó también la presencia de poblaciones originarias de países limítrofes.

En la década de 1970 y con mayor fuerza, de 1990, las alusiones a la población migrante proveniente de Bolivia, Perú y Paraguay fue el chivo emisario contra el cual se descargaron los diversos problemas que acechaban a una sociedad sumida en la desocupación y pobreza, fruto del achicamiento del Estado, parte de las políticas neoliberales que fueron implementadas en aquellas décadas. Caggiano (2005) analiza el modo en que estas referencias se han expresado en la prensa gráfica, así como también lo han hecho Oteiza, Novick y Aruj (2000). Néstor Cohen (2005), por su parte, destaca que, a lo largo de la década de los años 1990, funcionarios del gobierno nacional, de fuerzas de seguridad, de la esfera sindical y de otros ámbitos políticos atribuyeron a los extranjeros residentes en Argentina la causa de la falta de trabajo, de la presencia del cólera y de la inseguridad.

A su vez, en su análisis de la Policía Federal Argentina, Mariana Galvani (2007) refiere que durante los diez años de gobierno de Carlos Menem (1989-1999) se construyó la hiper-visibilidad de un nuevo actor social, pasible de ser sancionado como causante de problemas tales como la desocupación y la delincuencia: en ese contexto, la construcción de los “inmigrantes ilegales” como modo de designar a personas provenientes de Bolivia, Perú y Paraguay operó como una clasificación desacreditadora.

Si bien el concepto de discriminación —como hemos expresado— es polisémico, existen elementos en común independientemente

de las coordenadas teóricas desde donde lo miremos, que apuntan a aspectos tales como infravaloración, disminución, distancia, rechazo, intolerancia, tratamiento diferenciado y desfavorable.

Sobre este tema, justamente, observamos que en la Encuesta Nacional Migrante de Argentina 2020,<sup>1</sup> el 45% (es decir, casi la mitad), respondió que “sí, alguna vez” había experimentado discriminación por su condición de migrantes (extranjero) y/o aspecto físico en Argentina, mostrando, de esta manera, la importancia de esta problemática para la población migrante residente en la Argentina (Kleidermacher *et al.*, 2021). Asimismo, al analizar la experiencia de discriminación con relación a la nacionalidad de origen, se observa cómo la migración europea (italiana y española) ha experimentado en menor medida situaciones de discriminación, mientras que lo inverso sucede con la migración proveniente de Haití, China, Bolivia, Colombia y Senegal.

Con inspiración en estudios clásicos acerca de las representaciones sociales discriminatorias en las escuelas (a las cuales nos referimos en el tercer capítulo de la primera parte del libro), creemos que en ese ámbito las cuestiones relativas a la discriminación cobran mayor dimensión, debido a la gestión de la diversidad étnica y cultural que el Estado realiza a partir de la institución escolar y a las representaciones sociales construidas desde ese lugar; ya sea que exotizan o desvalorizan a un “otro”, y que habilitan un potencial tránsito de la diferencia a la desigualdad.

## **DISCRIMINACIÓN EN LAS ESCUELAS (2016-2018)**

Como mencionamos anteriormente en el libro, en el marco del proyecto “Representaciones sociales de jóvenes y adultos hacia migrantes bolivianos, paraguayos, asiáticos y africanos en ‘barrios sur’ de CABA. 2014-2016”,<sup>2</sup> implementamos una encuesta en tres escuelas de Villa

---

1 La Encuesta Nacional Migrante de Argentina (ENMA) a la cual hicimos alusión en el segundo capítulo del presente libro, es una iniciativa conjunta de la Red de Investigaciones en Derechos Humanos del CONICET y organizaciones de la sociedad civil que surge en 2020 con vistas a producir información periódica, representativa y específica sobre las personas migrantes, solicitantes de asilo y refugiadas en la Argentina desde un enfoque integral de Derechos Humanos. La primera edición de la ENMA se llevó adelante entre octubre y noviembre de 2020, en el marco de la pandemia por COVID-19 y el régimen de aislamiento social, preventivo y obligatorio dispuesto en aquel marco.

2 Como destacamos en el primer y en el tercer capítulo de la primera parte del libro, dicho proyecto corresponde a la programación 2016-2018. Si bien la convocatoria fue en el año 2015, dado que el objetivo del proyecto se proponía como

Lugano, barrio ubicado en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre un total de 260 casos.

Enmarcados al interior del abordaje cuantitativo de investigación social, llevamos a cabo una encuesta en la modalidad “encuesta autoadministrada dirigida” en contexto de grupo, lo cual implicaba la presencia de los encuestadores para hacer aclaraciones, supervisar y controlar aspectos ligados a la dinámica de la situación de encuesta, en el mismo espacio e instante en que cada una de las personas encuestadas responde los cuestionarios.

Justamente, nuestro instrumento de registro fue un cuestionario estructurado de acuerdo a preguntas abiertas, cerradas y escalogramas que nos han permitido profundizar en las representaciones sociales acerca de diversas nacionalidades migrantes, de los vínculos interculturales en el aula y respecto del rol de la escuela en el tratamiento de la discriminación y la cuestión migratoria.

Uno de los pilares centrales del marco teórico de nuestras investigaciones es la noción de representaciones sociales, ya que es a partir de esas coordenadas conceptuales desde donde pretendemos indagar la cuestión migratoria y las relaciones interculturales en las escuelas. Recuperando las definiciones de Moscovici (1961) y Jodelet (1986), entendemos las representaciones sociales como constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común de sus experiencias en el mundo. Acerca del modo en que se relacionan las representaciones y prácticas, nos apoyamos en la conceptualización de Martín Mora (2012), según la cual estos sistemas de interpretación orientan la acción, plasmándose tanto en los planos discursivos y actitudinales.

Entre otros aspectos contemplados en el cuestionario, nos interesaba indagar cuáles eran las nacionalidades que el alumnado representaba como las más discriminadas dentro de las escuelas a las que asisten. Al respecto, el 90% de los encuestados aludieron a la nacionalidad boliviana como la más discriminada; aunque compartimos la advertencia de Diez y Novaro (2011), quienes señalan que el calificativo “boliviano” es aplicado frecuentemente a alumnos y alumnas nacidos en Argentina.

Agrupamos el 10% restante en la categoría “Otras”, la cual incluyó respuestas que señalaban a diversos orígenes, ya sea latinoamericana-

---

un puente que uniera nuestra investigación con aquello que trabajábamos, en ese momento, en el UBACyT “Los puentes entre el poder judicial, la institución educativa y la sociedad civil ante la diversidad etno-nacional en el AMBA” (periodo 2014-2017, dirigido por el Dr. Néstor Cohen), definimos el recorte temporal que dio lugar al título como 2014-2016.

nos (principalmente, con menciones a las nacionalidades paraguaya y peruana) o africanos.

También nos interesaba indagar en los motivos representados de la mayor discriminación. Los diferentes motivos apuntados nos permitieron, de esta manera, establecer distintos patrones o marcadores, entre los cuales sobresale la categoría de “Marcador de diferencia” (donde agrupamos respuestas que referían al hecho de tener otra nacionalidad distinta a la argentina, a la forma de hablar y al color de la piel<sup>3</sup>), con un 36,2%. Si bien constituye un antecedente enmarcado desde otro sitio y para un espectro temporal distinto, vale la pena destacar que, de acuerdo con los datos obtenidos en el Mapa Nacional de Discriminación (INADI, 2019), las cuestiones estéticas ocupan el primer lugar entre los principales tipos de discriminación que ocurren en el ámbito educativo.

La perspectiva teórica de Étienne Balibar permite ilustrar esta cuestión de las diferencias, al señalar el filósofo que toda representación de lo humano está acompañada por la definición más o menos inmediata de “diferencias”, entre hombres y mujeres, adultos y niños, sanos y enfermos, honestos y criminales, compatriotas y extranjeros, etc. (Balibar, en Deleixhe, 2016), lo cual da cuenta de que la individualidad es transindividual: construida a partir de representaciones del “nosotros” o de la relación entre uno mismo y lo ajeno.

A “Marcador de diferencia” le sigue, en orden descendente, la categoría de “invasores/usurpadores” (13%), donde unificamos aquellas respuestas que destacan que los migrantes en cuestión son abundantes en cantidad, así como también las relativas al imaginario de una “invasión” y en el carácter de transgresores, con inspiración en lo previamente conceptualizado por Néstor Cohen (2014a) respecto al modo de representar a la comunidad migrante.

Apenas por debajo, “Marcador sensible” obtuvo 12,3% de respuestas. En este caso, la categoría fue construida a partir de los aportes de Olga Sabido Ramos (2012), y remite a formas que surgen de las interacciones en las que nos vinculamos con el cuerpo y significamos sensiblemente a los otros. Dentro de esta categoría, identificamos así representaciones tales como “sucios”, “olorosos” y “faltos de higiene”; es decir, representaciones que remiten a diferentes lógicas de sentir.

Con menor reiteración, la categoría de “Marcador de subestimación” concentró el 8% de las respuestas, que apuntaban a representaciones asociadas a la situación laboral y económica de la población

---

3 Para mayor detalle de las definiciones acerca de este y otros marcadores, ver el siguiente capítulo de este libro.

discriminada (“pobreza”,<sup>4</sup> “explotados”) y a atributos de la personalidad (“sumisos”).

Dentro de “Marcador cultural”, que concentró el 7% de los casos, agrupamos respuestas que referían a costumbres, vestimentas, comidas, danzas, que serían propias del país al que pertenece la colectividad aludida en cuestión.

Es de destacar, asimismo, el alto porcentaje atribuido a la categoría “No sabe/No contesta” (20%), que podría comprenderse a partir de la posibilidad de eximir al encuestado o la encuestada de dar una respuesta políticamente incorrecta sobre el tema de la discriminación.

### **DISCRIMINACIÓN EN LAS ESCUELAS (2020-2022)**

Retomamos el interés en esta temática en el proyecto “Nuevas migraciones caribeñas hacia la Argentina. Representaciones sociales de jóvenes de escuelas medias del sur de CABA respecto a haitianos, dominicanos y venezolanos” (correspondiente a la programación de los años 2020-2022), en el marco del cual implementamos una encuesta en modalidad *online* sobre un total de 689 casos.

Tal como fuera apuntado en el tercer capítulo del libro, adaptar el cuestionario diseñado para su uso presencial a la plataforma de Google *Forms* implicó una serie de desafíos y dificultades; es preciso señalar que pudimos mantener la misma lógica y secuencia para las preguntas por nacionalidad más discriminada y los motivos. En concreto, éstas constituyeron dos preguntas abiertas (donde la persona encuestada puede explayarse con sus propias palabras, sin contar con alternativa de respuesta posible y fijada de antemano), cuyo cierre y codificación realizamos como parte de las tareas y actividades involucradas en el procesamiento y análisis de datos cuantitativos.

En lo que respecta a los principales resultados, vemos reiterarse la misma tendencia en cuanto a que los alumnos y alumnas representan a la boliviana como la nacionalidad más discriminada (46%), aunque el porcentaje de casos fue mucho menor que en aquella experiencia de investigación anterior (90%).<sup>5</sup>

Un 13% de los encuestados señaló que la nacionalidad más discriminada es la peruana, y un 8%, por su parte, paraguaya. Como señala Cohen (2023), las migraciones de los países limítrofes y del Perú han

---

4 Con base en el Mapa Nacional de Discriminación (INADI, 2019), la situación de pobreza ocupa el tercer lugar dentro de los principales tipos de discriminación que ocurren en el ámbito educativo.

5 Esta diferencia, creemos, puede deberse al universo de cada uno de los proyectos de investigación en cuestión: 260 y 689 casos, respectivamente.

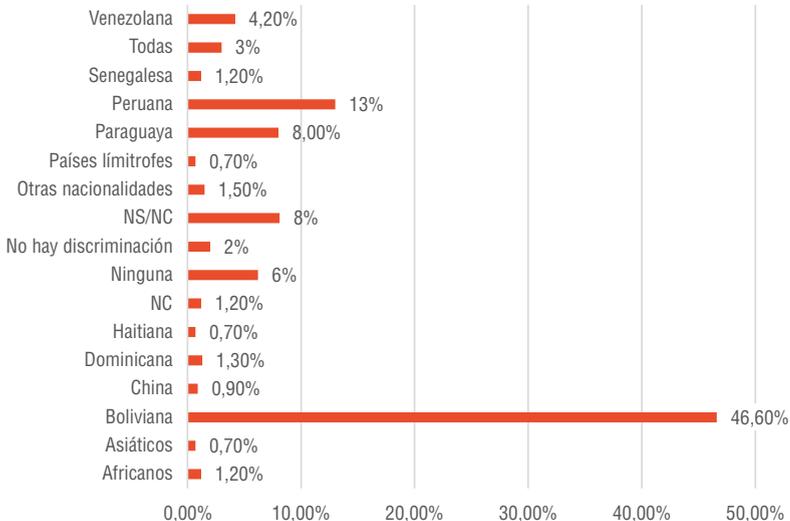
tenido una presencia cuantitativa relativa constante a lo largo del siglo XX, y un peso relativo mayor entre los migrantes en general en los últimos años, lo cual habilita espacios de interacción entre nativos y migrantes en distintos ámbitos, entre ellos el escolar.

Es de destacar que el 6% de la población encuestada respondió “ninguna”, mientras que el 3% afirmó que “todas”; al interior de esta última categoría agrupamos respuestas tales como “todas que no tienen el mismo acento”, “cualquiera que sea inmigrante” y “cualquiera que no sea argentina”.

Un 2% de los estudiantes que respondieron el Google *Form* señalaron, asimismo, que “no hay discriminación”, refiriéndose tanto en general a que no se suele discriminar por nacionalidad sino más bien por otros motivos, así como también aludiendo a la particularidad de la experiencia de cada escuela a la cual asisten.

Respecto de los motivos representados de la mayor discriminación, retomamos las siguientes categorías a partir de las respuestas obtenidas, con la aclaración de que identificamos 166 casos sobre 689 (24% del total) agrupados dentro de la opción NS/NC (“No sabe/no contesta”).

**Gráfico N° 1. Nacionalidad representada como la más discriminada**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos producidos en el proyecto “Nuevas migraciones caribeñas hacia la Argentina. Representaciones sociales de jóvenes de escuelas medias del sur de CABA respecto a haitianos, dominicanos y venezolanos” (programación 2020-2022).

Consideramos que esta cifra se debe principalmente al sesgo de deseabilidad social, es decir, tales respuestas se vinculan al hecho de dar una imagen lo más favorable posible, política y socialmente correcta, frente a un tema que se encuentra valorado de forma positiva o negativa y que, en ese sentido, da lugar a polémicas o controversias (Plotnik y González, 2012). En este caso en particular, apuntando a cierta posición “neutral” de asumir no conocer los motivos por los cuales se discrimina mayormente a distintas colectividades migrantes.

**Cuadro N° 1.** Motivos representados de mayor discriminación

	Frecuencia	Porcentaje
Invasores/Usurpadores	47	6,8%
Marcador cultural	29	4,2%
Marcador de Diferencia	253	36,7%
Marcador de subestimación	64	9,3%
Marcador sensible	3	0,4%
Nacionalidades varias	20	2,9%
Ningún motivo / No hay discriminación	35	5,1%
NS/NC	166	24,1%
Otros	72	10,4%
<b>Total</b>	<b>689</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos producidos en el proyecto “Nuevas migraciones caribeñas hacia la Argentina. Representaciones sociales de jóvenes de escuelas medias del sur de CABA respecto a haitianos, dominicanos y venezolanos” (programación 2020-2022).

El principal motivo de discriminación alude a “Marcador de diferencia” (258 casos, 36%). Al interior de esta categoría incluimos respuestas que, de diversas maneras, establecen una distancia con respecto al “otro”. En primer lugar, porque se presupone que tiene una nacionalidad distinta a la argentina: “son de otro país”, “distintos a nosotros” y “migrantes”, son algunas de las respuestas que permiten ilustrar este sentido. En segundo lugar, la población encuestada aludió a aspectos ligados a la forma en que hablan, al acento o al idioma distinto. Asimismo, refirieron a cuestiones ligadas a la tez o color de piel (“moro-

chos” y “negros”) y a otros aspectos fisonómicos. Como un aspecto novedoso respecto a lo trabajado en la programación 2016-2018, otras respuestas que englobamos dentro de esta categoría se conectan con un uso informal y con connotaciones negativas del lenguaje (bromas, jodas, cargadas, insultos y memes), e incluso, destacándose el término “boliviano” o “bolita”.<sup>6</sup>

Para ampliar sobre esto último, Grimson (2006) señala que la palabra “boliviano” se utiliza genéricamente para designar a “negros” y pobres. Además, destaca su referencia como parte de los cantos de una hinchada de fútbol para antagonizar y desacreditar a su adversario; es a partir de estos aspectos que el autor concluye que los bolivianos, en comparación con otros orígenes nacionales, son el grupo que ocupa el lugar más bajo en los imaginarios de jerarquías étnicas de la Argentina.

Por su parte, Sergio Caggiano y Ramiro Segura (2014) destacan que sobre diversos grupos de migrantes, y en una multiplicidad de ámbitos de interacciones (espacio público, transporte público, instituciones educativas y sanitarias), opera un estigma específicamente racial o étnico, plasmado en categorías sociales relevantes tales como “negros” o “bolitas”.

Volviendo al hilo de los resultados, otra de las categorías es “Marcador de subestimación” (9% de los casos), que incluye tanto referencias a un sentimiento de superioridad/inferioridad, así como también aspectos ligados a la situación laboral y económica de la población discriminada. Aquí apareció con reiteración el hecho de que los bolivianos sean más discriminados porque son “verduleros”, o bien, debido a que “venden papa”, y a la vez condiciones económicas atribuidas a los países de origen tales como “pobreza” y “escasos recursos”. Del mismo modo, “Marcador de subestimación” también agrupa aquellas referencias a rasgos atribuidos a la personalidad: “burros”, “mentirosos”, “tímidos”, “callados” e “introvertidos”, a modo ilustrativo.

Cabe destacar la identificación de la migración boliviana con una determinada clase social, o mejor dicho, con determinadas características que le atribuyen a ella, ya sea desde el estatus socioeconómico o por el tipo de actividad laboral que más ocasionalmente realizan. En diálogo con estos resultados, Anahí González (2009) señala distintos atributos que califican los “barrios bolivianos” desde la perspectiva de jóvenes nativos: “pobres”, “de viviendas precarias” y “trabajadores”.

---

6 Siguiendo a Alejandro Grimson (1997), “bolita” es el término despectivo con el que los argentinos suelen hablar de los bolivianos e incluso de inmigrantes internos provenientes del noroeste argentino.

Por su parte, la representación según la cual los migrantes son definidos como “callados” también ha sido trabajada por Crosa Potilli, Silberstein y Tavernelli (2009), quienes destacan que a las personas bolivianas y paraguayas se las caracteriza, desde la perspectiva de jóvenes y adultos nativos, como sumisos / callados / sometidos.

Continuando con nuestro análisis, “Invasores/ usurpadores” obtuvo el 6%. Al interior de esta categoría incluimos tanto respuestas vinculadas al peso cuantitativo que la colectividad migratoria en cuestión posee en el país (en este sentido es que se los discrimina mayormente por la “cantidad” que hay), como también aquellas que aludieron a que el motivo de discriminación es porque son “usurpadores”, “aprovechadores”, debido a que “invaden el país” y “vienen a robar los trabajos”.

“Marcador cultural”, por su parte, centralizó un total de 4% de los casos. Dicha categoría alude a las costumbres, a los estilos de vida o formas de vestirse, a determinadas prácticas de consumo (como ser “borrachos”) y a diferencias culturales entre “nosotros” y “otros” (enunciados como “choques culturales”, recuperando la propia voz de los encuestados).

Comparativamente respecto a la programación 2016-2018, llama la atención el bajo porcentaje que obtuvimos para la categoría “Marcador sensible” (0,4%), al interior de la cual incluimos breves y escasas referencias a “higiene” y “sucios”.

Cabe destacar que agrupamos 5% de los encuestados dentro de la categoría “Ningún motivo / No hay discriminación” (36 casos), aludiendo, como lo indica su etiqueta, tanto a que no existe un motivo de discriminación, así como también a que, en el marco de las distintas escuelas a las que asisten, no vivenciaron ni experimentaron casos de discriminación. Y un 3% de la población encuestada no se refirió a ningún motivo en particular, sino que aludió a distintas nacionalidades.

Completa la distribución aquellos casos que incluimos dentro de la categoría “Otros” (10%). Ésta incluye mayoritariamente respuestas vinculadas a una diversidad de temas, con características amplias y poco específicas, tales como “rivalidad”, “rencores del pasado”, “prejuicios”, “estereotipos”, “ignorancia”, “raza” y “racismo”.

## **CONTINUIDADES Y RUPTURAS**

A modo de conclusión de este capítulo, presentamos la siguiente tabla, cuya lectura nos permitirá describir continuidades y rupturas en los motivos representados de discriminación para cada uno de los proyectos de investigación en cuestión.

**Tabla N° 2.** Comparación motivos representados de mayor discriminación

Motivo de discriminación	Programación 2016-2018	Programación 2020-2022
Marcador de Diferencia	36,2%	36,7%
Marcador cultural	7,0%	4,2%
Invasores/usurpadores	13,0%	6,8%
Marcador de subestimación	8,0%	9,3%
Marcador sensible	12,3%	0,4%
Nacionalidades varias	No hay datos	2,9%
Ningún motivo / No hay discriminación	No hay datos	5,0%
NS/NC	20,0%	24,0%
Otros	3,0%	10,4%
<b>Total</b>	<b>N=260</b>	<b>N=689</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos producidos en los proyectos “Representaciones sociales de jóvenes y adultos hacia migrantes bolivianos, paraguayos, asiáticos y africanos en ‘barrios sur’ de CABA. 2014-2016” (programación 2016-2018) y “Nuevas migraciones caribeñas hacia la Argentina. Representaciones sociales de jóvenes de escuelas medias del sur de CABA respecto a haitianos, dominicanos y venezolanos” (programación 2020-2022).

En cuanto a las continuidades, observamos que, si bien el número de respondientes fue muy distinto entre un proyecto y otro, se mantuvo no obstante la preponderancia del “Marcador de diferencia” (con un 36% de respuestas agrupadas): es decir, de aquellas representaciones que establecen que el “otro” es diferente a un “nosotros”, ya sea porque nació en otro país, habla otro idioma (o con otro acento) y debido a que tiene rasgos fisonómicos distintos tales como la tez o color de piel. Como destacamos antes, un aspecto novedoso al interior de esta categoría, para la programación 2020-2022, fue la inclusión de aspectos ligados a un uso informal, y con connotaciones negativas, del lenguaje.

Luego identificamos algunas ligeras diferencias en los porcentajes obtenidos para “Marcador cultural” y “Marcador de subestimación”. Mientras la primera categoría disminuyó de 7% a 4%, la segunda aumentó de 8% a 9%.

Recordemos que “Marcador cultural” agrupó aquellas respuestas referidas tanto a prácticas de consumo, costumbres, vestimentas, comidas y danzas que serían específicas del país representado como más discriminado por los estudiantes encuestados, así como tam-

bién las que aludían a una diferencia cultural entre un “nosotros” y un “otros”.

La categoría de “Marcador de subestimación” fue construida, por su parte, a través de respuestas que apuntaban a representaciones asociadas a la situación laboral y económica de la población discriminada y a atributos de la personalidad, tales como “sumisos”, “introvertidos” o “callados”.

Continuando con la lectura comparativa, los datos obtenidos para la categoría “invasores/usurpadores” disminuyeron más de la mitad entre un proyecto de investigación y el otro, pasando de 13% a 7%, aproximadamente. Dicha categoría unifica las respuestas que destacan que los migrantes en cuestión son abundantes en cantidad, así como también aquellas que señalaron que se los discrimina porque son “usurpadores”, “aprovechadores” e “invaden el país”.

Siguiendo a Cohen (2014b), existen tres núcleos representacionales constituyentes de la mirada hacia el “otro”: la mezcla como un fenómeno social portador de carga negativa, la normalidad y su polo patológico y aquel núcleo que caracteriza a los migrantes externos como portadores de ilegalidad y en su perfil de transgresores. Con inspiración en este prisma conceptual, podemos señalar que la categoría “Invasores/usurpadores” se relaciona con el tercero de los núcleos descritos por Cohen.

Otra ruptura, de característica más acentuada, entre los datos producidos en el marco de cada uno de los proyectos se vincula al bajísimo porcentaje que obtuvo “Marcador sensible” en la programación correspondiente a 2020-2022 (0,4%), en comparación con el alcanzado previamente (12,3%). Considerando que esta categoría remite a formas que surgen de las interacciones en las que nos vinculamos con el cuerpo y significamos sensiblemente a los otros, creemos —a modo de hipótesis— que este bajo porcentaje se relaciona con el contexto más amplio de la pandemia de COVID-19: un escenario en el cual las interacciones entre estudiantes se daban fundamentalmente en el espacio virtual y de manera remota, y donde, por las medidas preventivas de aislamiento, no se compartía el aula por encontrarse cerradas las escuelas.

Sería relevante indagar, a futuro, si el regreso a las aulas y la vuelta a la presencialidad mutaron el tipo de representaciones hasta aquí analizadas; que, como destacamos al inicio del capítulo, promueven la infravaloración, disminución, distancia, rechazo, intolerancia, tratamiento diferenciado y desfavorable frente a un “otro” migrante.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Bowling, Benjamin; Reiner, Robert y Sheptycki, James (2019). *The politics of the police*. Oxford University Press.

- Briones, Claudia (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En Claudia Briones (Ed.), *Cartografías argentinas* (pp. 9-36). Antropofagia.
- Caggiano, Sergio (2005). *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Prometeo Libros.
- Caggiano, Sergio y Segura, Ramiro (2014). Migración, fronteras y desplazamientos en la ciudad. Dinámicas de la alteridad urbana en Buenos Aires. *Revista de Estudios Sociales*, (48), 29-42.
- Cohen, Néstor (2005). El rol del Estado ante las migraciones recientes desde la perspectiva de la población nativa. En Néstor Cohen y Carolina Mera (Comps.), *Relaciones interculturales: experiencia y representación social de los migrantes* (pp. 141-153). Antropofagia.
- Cohen, Néstor (2014a). Dominación y migraciones externas. *Onteaiken. Boletín sobre prácticas y estudios de acción colectiva*, 9 (17), 16-29.
- Cohen, Néstor (2014b). Preludio: Los núcleos representacionales constituyentes de la mirada hacia el otro. *Unidad Sociológica*, 1 (1), 6-10.
- Cohen, Néstor (2023). Inmigrantes latinoamericanos. En *Exclusión-inclusión. Discursos. Estereotipos. Desigualdad de oportunidades. Prejuicios y violencia* (pp. 81-95). INADI-DAIA.
- Courtis, Corina (2010). *Discriminación étnico-racial. Discursos públicos y experiencias cotidianas. Un estudio centrado en la colectividad coreana*. Del Puerto.
- Crosa Potilli, Julia; Silberstein, Yael y Tavernelli, Romina (2009). De la jerarquización de naciones a la clasificación de sujetos: representaciones que perpetúan un orden excluyente. En Néstor Cohen (Comp.), *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud* (pp. 30-64). Ediciones Cooperativas.
- Deleixhe, Martín (2016). Étienne Balibar. *La ilimitación democrática*. Editorial Jusbaire.
- Diez, María Laura y Novaro, Gabriela (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En Corina Courtis y María Inés Pacecca (Comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo* (pp. 1-17). Editores del Puerto.
- Galvani, Mariana (2007). *La marca de la gorra. Un análisis de la Policía Federal*. Capital Intelectual.

- González, Anahí (2009). Representaciones sociales de jóvenes nativos hacia los barrios migrantes: la disputa por el espacio urbano y sus bienes. En Néstor Cohen (Comp.), *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud* (pp. 112-143). Ediciones Cooperativas.
- Grimson, Alejandro (1997). Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires. *Nueva Sociedad*, (147), 96-107.
- Grimson, Alejandro (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina. En Alejandro Grimson y Elizabeth Jelin (Comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos* (pp. 69-99). Prometeo Libros.
- INADI (2019). *Mapa nacional de la Discriminación 2019*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la xenofobia y el racismo (INADI).
- Jodelet, Denise (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Serge Moscovici, *Psicología social*. Paidós.
- Kleidermacher, Gisele et al. (2021). Discriminación y violencias. En Natalia Debandi, Julieta Nicolao y Ana Paula Penchaszadeh (Comps.), *Anuario Estadístico Migratorio de Argentina 2020* (pp. 120-126). CONICET.
- Mora, Martín (2012). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2), 1-25.
- Moscovici, Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- Oteiza, Enrique; Novick, Susana y Aruj, Roberto (2000). *Inmigración y discriminación. Políticas y discursos*. Trama editorial/Prometeo Libros.
- Plotnik, Gabriela y González, Anahí (2012). *El sesgo de “deseabilidad social” en el abordaje del fenómeno de la discriminación en las relaciones interculturales: Algunas reflexiones sobre las guías de pauta como “teorías en acto”*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1997/ev.1997.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1997/ev.1997.pdf)
- Rivero Sierra, Fulvio (2011). Formas “tangibles” e “intangibles” de discriminación: Aportes para una formalización teórico conceptual. En Cynthia Pizarro (Comp.), *Migraciones internacionales contemporáneas: estudios para el debate* (pp. 269-292). Ciccus.

Sabido Ramos, Olga (2012). *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción del extraño. Una perspectiva sociológica*. Sequitur/UAM-Azcapotzalco.

Young, Jock (2012). *El vértigo de la modernidad tardía*. Ediciones Didot.

Wieviorka, Michel (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.



Camila Lizama-Zamora y María Lourdes Foti

# **REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL ESTUDIANTADO MIGRANTE Y RESPUESTA INSTITUCIONAL A LA DIVERSIDAD CULTURAL: UNA MIRADA DESDE EL DISCURSO DEL PERSONAL DIRECTIVO DE ESCUELAS PÚBLICAS DE CABA**

## **INTRODUCCIÓN**

El presente capítulo busca dar cuenta de cuáles son las representaciones que tiene el personal directivo de distintas escuelas medias de gestión pública en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con relación a diversas corrientes migratorias. En suma, se busca indagar en el modo en que las diversidades migrantes son tratadas en estas instituciones escolares. Esto, en tanto la literatura sobre liderazgo escolar ha demostrado vastamente cómo el rol de los equipos directivos es esencial no solo para lograr aprendizajes en los estudiantes (Leithwood *et al.*, 2006), sino también aulas inclusivas, es decir, espacios que fomenten el respeto, el reconocimiento y la valoración de la diversidad en un plano de convivencia escolar, así como en materia curricular (Ryan, 2016). Aquello es importante porque una educación contextualizada a la realidad e identidad de los estudiantes conlleva a sociedades más justas.

Para ello, a continuación se presenta el análisis de once entrevistas semiestructuradas realizadas en el año 2022, a once personas que son parte del personal directivo de escuelas de gestión pública, ubicadas en nueve barrios de la Ciudad de Buenos Aires. Cabe destacar que estas entrevistas se enmarcan en dos proyectos de investigación más amplios,<sup>1</sup>

---

1 El presente capítulo se enmarca en los proyectos PRII R22-39. “Diversidad cul-

centrados en indagar en relaciones interculturales producidas en el ámbito escolar, entre argentinos/as y migrantes. Lo anterior, atendiendo a las representaciones sociales que en dicho ámbito se producen, poniendo especial atención a situaciones discriminatorias y el rol de la escuela.

En específico, y a partir del uso de los procedimientos metodológicos de la teoría fundamentada (Straus y Corbin, 2002), se exponen las representaciones del personal directivo agrupadas en cinco bloques analíticos, a saber: discriminación, respuesta institucional, cambios en la matrícula, desafíos e integración.

Por último, se da cuenta de reflexiones y aprendizajes del proceso de análisis, y también algunas implicancias que pueden desprenderse de las representaciones captadas en los directivos estudiados. Esto último se vincula con posibles indagaciones futuras, en un contexto creciente de movilidad sur-sur.

## PRECISIONES METODOLÓGICAS

En función del interés por captar de modo profundo los significados atribuidos a las personas migrantes que emanan de los discursos de directivos de escuelas de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se ha optado por una metodología cualitativa, que permite un análisis rico de las representaciones de los sujetos investigados (Cohen, 2011).

En específico, se condujeron once entrevistas semiestructuradas a directivos de escuelas de distinto tipo y ubicadas en nueve de los barrios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en las cuales se había realizado un trabajo investigativo previo, por lo que existía cierto vínculo con ellas.<sup>2</sup> Dentro de las principales características de los participantes destaca la diversidad de cargos (rector, rector interino, vicerrector, director, asesor pedagógico, secretario académico, tutor y asesora académica), como también los años de antigüedad en las escuelas en donde el promedio es de doce años siendo el máximo vein-

---

tural en la institución escolar. Articulaciones entre la mirada de directivos y percepciones de jóvenes migrantes en escuelas medias de gestión pública de CABA". Programación 2022-2024. Programa de Reconocimiento Institucional de la carrera de Sociología de la UBA dirigido por Gisele Kleidermacher y co-dirigido por Darío Lanzetta, y PICT 2020-SerieA-02625-Agencia-FONCYT. "Representaciones sociales hacia migrantes en jóvenes de escuelas secundarias públicas de CABA, autopercepción de clase y rol de la escuela. Una comparación entre 'viejas' y 'nuevas' migraciones latinoamericanas". Programación 2022-2025, dirigido por Gisele Kleidermacher, financiado por la Agencia Nacional de Ciencia y Técnica.

2 El vínculo principal se debía a la aplicación de encuestas a estudiantes de las escuelas participantes en años anteriores, en el marco de la investigación más amplia.

titrés y el mínimo cinco. Estas y otras características de la muestra se detallan en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Características de la muestra

Puesto	Género	Antigüedad
Directora	Femenino	20 años
Secretario académico	Masculino	11 años
Rectora	Femenino	6 años
Asesora pedagógica	Femenino	10 años
Rector interino	Masculino	8 años
Tutora y asesora académica	Femenino	5 años
Vicerrector	Masculino	10 años
Rector	Masculino	7 años
Asesora pedagógica	Femenino	21 años
Directora	Femenino	15 años
Rector interino	Masculino	23 años

Profundizando en el instrumento, las entrevistas semiestructuradas permitieron mantener una conversación profesional que si bien fue conducida por un investigador con una guía de preguntas ya establecidas, genera espacios para que los entrevistados puedan incorporar información pertinente e importante para los propósitos del estudio, sin desviarse de la temática principal (Piovani, 2012). Cabe destacar que la guía de preguntas se organizó en cinco bloques temáticos: migraciones en escuela, representaciones acerca de la migración, rol de la escuela, clase social atribuida y discriminación. En cada uno de estos temas se consultó una diversidad de preguntas.

Respecto de la producción de datos, todas las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de la persona entrevistada para poder transcribirlas y analizarlas con posterioridad, principalmente mediante dos estrategias. La primera consistió en el grillado de las entrevistas por parte de un equipo amplio de investigadores, lo que permitió tener una mirada general de las representaciones de los sujetos de investigación según los principales bloques temáticos esbozados más arriba. Esto último permitió un análisis intracaso (comparando la información de los distintos ejes en cada caso), como también la comparación

intercaso (contrastando la información de cada caso según cada eje particular). La segunda estrategia consistió en un análisis basado en la metodología de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 2008) y sus distintas fases de codificación (abierta, axial y selectiva), con uso del *software* de análisis de datos cualitativos *Atlas.Ti*.

Con todo, la Figura 1 permite dar cuenta de las principales categorías de análisis, las que a su vez organizan los resultados de las siguientes páginas.

**Figura 1. Categorías** elaboradas en el proceso de análisis



## **PRINCIPALES HALLAZGOS**

A continuación se sistematizan los resultados del estudio, organizado según las categorías de análisis expuestas, a saber: representaciones sociales sobre migración en las escuelas; principales problemáticas referentes a la diversidad cultural; rol de la escuela y respuesta institucional.

### **REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE MIGRACIÓN EN LAS ESCUELAS**

El análisis de los datos permite ver cómo a pesar de las diferencias que pueden encontrarse entre las distintas escuelas, existe un discurso similar en los distintos miembros del personal directivo sobre el estudiantado migrante. Dicho discurso parte de la base de comprender el territorio nacional y las escuelas en particular como receptores históricos de migrantes. No obstante, se reconoce que la nacionalidad mayoritaria en las escuelas ha variado con el tiempo, de modo de percibirse tres momentos: 1) la llegada de europeos; 2) la llegada de estudiantes de países limítrofes, condicionada por la obligatoriedad de la educación secundaria y; 3) la llegada de estudiantes venezolanos. Esto se puede apreciar en las siguientes palabras:

La escuela se funda en 1912, y de esa época consta, por los libros de registro de alumnos, que la gran mayoría eran judíos provenientes de Europa. Piensen que el colegio se encuentra ubicado en Ecuador 1158. En los años sesenta, setenta, si bien había muchos habitantes en Argentina provenientes de países limítrofes, no participaban de la vida escolar ya que ingresaban directamente a trabajar. En ese entonces la escuela secundaria no era obligatoria y por eso no lo veían como una necesidad. Pero al plantearse la obligatoriedad, empezaron a formar parte de la matrícula. Más recientemente en el tiempo, por el éxodo de venezolanos hacia acá es que aumentaron la cantidad de alumnos inscriptos en nuestro colegio. (Entrevista a rector Escuela Bachiller ubicada en el barrio de Recoleta)

Bajo este escenario en el que las comunidades educativas perciben a sus escuelas como portadoras de diversidades culturales desde su fundación, existen algunos matices en las representaciones sobre los estudiantes migrantes. En este sentido, existe un discurso común en el personal directivo de las distintas escuelas sobre la diferencia entre aquellos estudiantes que provienen de países limítrofes (Perú, Bolivia y Paraguay) y quienes lo hacen de Venezuela. En este estudio se ha podido percibir cómo aquellos estudiantes provenientes de países limítrofes son generalizados como de mal rendimiento académico, con pocas habilidades comunicativas, y con orígenes populares, características que ya advertían estudios anteriores (Kleidermacher y Lanzetta, 2019). Algunas palabras que reflejan estas ideas son las siguientes:

Esta es una escuela donde los chicos no se pueden dormir, tienen que estudiar un montón y por ahí no todos los países limítrofes tienen (es que no conozco la realidad educativa de los países como para evaluar la situación) para saber, de golpe un chico que venga de Paraguay o que venga de Bolivia sí que puede tener dificultades, pero asumo, esto es ser un poco prejuicioso, pero hay comunidades de Paraguay y de Bolivia con respecto a esta escuela pueden llegar a tener esa dificultad en ese nivel cognitivo por la cantidad y el volumen que deben aprender en esta escuela. (Entrevista a directora Escuela Técnica ubicada en el barrio de Agronomía)

A pesar de este discurso, no ha existido un interés institucional por conocer las trayectorias de dicho estudiantado, a modo de comprender desde un plano socioemocional y también pedagógico el origen de las mencionadas limitaciones que supuestamente presentan estos estudiantes, aún cuando la evidencia nacional e internacional releva la importancia de conocer dichos caminos (Zenklusen, 2020; Santia-

go-Hernández, 2017). No obstante, un denominador común en los entrevistados es considerar o suponer que la situación laboral de los padres y madres de dichos estudiantes genera precarias condiciones para el aprendizaje como pocos espacios de descanso, necesidad de trabajar a temprana edad, entre otras.

Los inmigrantes bolivianos con el nivel académico sufren bastante esa situación, que te levantes temprano y tengas que viajar son condimentos, si el pibe se levanta a las 5:00 de la mañana porque va a entrar a las 7:00 acá, ya tuvo una hora y media viajando. Ese chico va al fracaso rotundo, primero por el tiempo, ahora si vos me decís que lo llevás al Normal 4, por ahí tiene suerte porque es medio día, eventualmente tienen a la tarde pero acá es todo el día, todo el día, todas las mañanas si venís a clase y tres o cuatro veces a la tarde. (Entrevista a rectora Escuela Técnica ubicada en el barrio de Caballito)

Adicionalmente, en algunas escuelas se percibe el migrante como un aporte en términos de intercambio cultural. Sin embargo, esto sólo refiere a que cada estudiante por iniciativa propia de cuenta de su cultura, sin un impulso desde los adultos de la escuela, ni mucho menos con un foco pedagógico, o por el solo hecho de la coexistencia de personas de distintas culturas en un mismo espacio. Aquello es interesante por dos razones. La primera, porque responsabiliza al estudiante a ser el principal actor encargado de la inclusión educativa despojando de todo rol o responsabilidad a la escuela. La segunda, porque se basa en una idea multicultural que asume que el intercambio cultural se produce únicamente por la coexistencia de culturas distintas en un espacio, sin considerar la importancia de las relaciones asimétricas y de poder que se gestan en la diversidad (Bustos-González y Díaz-Aguad, 2018). Citas de lo anterior son las siguientes:

En el aprendizaje del aula es eso, si estábamos con Venezuela se hablaba de literatura, si estábamos con Perú o con Bolivia o si tenían algo que ver con algún tema que estábamos hablando, pero después en las otras materias no te sabría decir ¿viste? Por ahí en geografía, en historia ellos pueden hablar los chicos, eso sí, son muy así muy extrovertidos, todo el tiempo están mencionando del lugar, el chico de Venezuela me acuerdo que también hablaba mucho de eso, pero los chicos que son peruanos y bolivianos no tengo mucha experiencia porque no hablaban tanto. Lo que sí me acuerdo que una vez hicimos es que nos fuimos a la sala de comunicación, tenían que contar leyendas urbanas y las tenían que contar ellos. (Entrevista Asesora Pedagógica Escuela Técnica ubicada en el barrio de Caballito)

Aportes concretos, una alumna dicta un taller de guaraní. Hacen también una feria de colectividades muy importante para toda la comunidad educativa y familias. (Entrevista a rector Escuela Bachiller ubicada en el barrio de Recoleta)

Siempre lo diverso contribuye un montón. La diversidad siempre suma. No pienso que haya una diferencia entre lo que puedan contribuir cada persona de distinta nacionalidad. Compartir las vivencias de antepasados. En la fiesta de colectividades es cuando más se evidencia la contribución de las colectividades. Yo lo veo en el día a día. (Entrevista Asesora Pedagógica Escuela Técnica ubicada en el barrio de Recoleta)

Por otro lado, y en contraposición al imaginario en torno al migrante limítrofe, el aumento de la matrícula de aquellos/as de nacionalidad venezolana se percibe de modo positivo, principalmente por dos motivos. El primero, de carácter académico, refiere a que serían estudiantes con alto rendimiento académico. Esto se explica, según los participantes, por un mayor nivel educativo y económico de sus familias. El segundo, referente a habilidades sociales, da cuenta de cómo este estudiantado es percibido como comunicativo, participativo y con mayor iniciativa o proactividad. Cabe destacar que estas características se plantean en contraposición a los estudiantes migrantes de países limítrofes, sobre todo, a los bolivianos. Todo lo anterior se vislumbra en las siguientes palabras:

Creo que hay dos factores respecto a la diferencia en el rendimiento académico, el alto nivel de los chicos de Venezuela se debe mucho a su origen familiar, a su clase media o clase media-alta, hijos de profesionales que ya le daban una base como para que los chicos puedan avanzar, todos vienen de escuelas privadas, no recuerdo a ninguno que haya venido de una escuela oficial venezolana. (Entrevista a rector Escuela Bachiller ubicada en el barrio de Recoleta)

Algunos pibes migrantes tienen esa dedicación a la escuela, sobre todo en los venezolanos se nota mucho pero en otros también aparece esa cosa de “me voy a esforzar para”, esa cosa de tener un proyecto de vida y de ver cómo trabajo para lograr un proyecto, por ahí vos lo ves en algunos, obviamente el que vino de otro país tuvo que hacer todo un esfuerzo para llegar. (Entrevista a Tutora y Asesora Académica Escuela Técnica ubicada en el barrio de La Boca)

Los venezolanos se posicionan socialmente dentro de la escuela, son participativos, no es que se queden esperando que los inviten, ellos son parte y se hacen notar, son participativos, trabajan, ha-

blan si tienen dificultades, no callan, no se quedan esperando, a diferencia de otras corrientes migratorias dentro de la Escuela. El alumno de origen boliviano es más sumiso, no habla tanto, nada, es mucho más tranquilo pero demasiado, en extremo. (Entrevista a rectora Escuela Técnica ubicada en el barrio de Caballito)

Otro elemento a destacar sobre las representaciones respecto de los migrantes tiene que ver con el rol de sus familias. En esta línea, se aprecia que los estudiantes venezolanos, al igual que los argentinos, tendrían más apoyos para sus procesos de enseñanza-aprendizaje que aquellos de países limítrofes, principalmente por sus diferencias en el ámbito laboral. Esto no es menor en tanto existe consenso en el mundo de la educación respecto de la relevancia de los padres y madres en una escolarización exitosa, sobre todo, en el caso de la población migrante (Joiko, 2019; Campdesuñer-Sarquíz y Murillo Estepa, 2020).

Notamos que esos alumnos [bolivianos], como son de padres trabajadores de la zona, hay momentos que se duermen o que están cansados, porque trabajan con los papás y tienen que ir a comprar las verduras al Mercado Central, van todos (...) y después los pibitos a las 7:30 tienen que estar acá y están cansados, tienen sueño, pero el venezolano no, el alumno venezolano no, a ese lo acompaña la madre, lo trae, lo lleva, lo pone, lo saca, que es lo que hacen el normal de los papás de la escuela. (Entrevista a rectora Escuela Técnica ubicada en el barrio de Caballito)

Los venezolanos están preparados también, porque tienen una familia atrás, porque están más unidos, entonces supongo que tiene que ver con estar en un lugar nuevo, te llevo, te traigo, te acompaño, están muy presentes, muy presentes, es muy raro que no estén presentes y siempre va a haber alguien que va a venir en representación de ese niño o niña o adolescente pero están presentes, eso hace la diferencia. El alumno en esas condiciones es el alumno de la migración boliviana o la migración peruana que no vive en Capital. (Entrevista a rectora Escuela Técnica ubicada en el barrio de Caballito)

Los hallazgos en relación con la percepción del estudiante venezolano, a pesar de ser de sumo interés, no son nuevos en la región, dado que la literatura ha mostrado cómo, al menos en el cono sur, a este estudiante se le atribuyen en el ámbito escolar características positivas como estar comprometido con el aprendizaje, tener respeto por la autoridad del profesor, estar aventajado en conocimiento y habilidades, y al mismo tiempo, de tener familias con alto grado de escolarización

e interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos (Cuéllar *et al.*, 2024).

### **PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS REFERENTES A LA DIVERSIDAD CULTURAL SEGÚN EL PERSONAL DIRECTIVO**

Una de las preguntas clave de las entrevistas analizadas tuvo que ver con cuáles eran los desafíos y problemáticas que los miembros del personal directivo identificaban, y que tuviesen que ver con la diversidad cultural en las aulas. En concreto, los participantes manifiestan tres problemáticas.

El primer tipo de desafíos guarda relación con situaciones de discriminación, la que se presenta en distintos niveles. Por un lado, se hace referencia a situaciones en las que los estudiantes discriminan a sus compañeros de otros países. Por otro lado, se menciona la posibilidad de que los profesionales de la educación se sientan incómodos trabajando en espacios diversos justamente por tener en sí un imaginario discriminatorio. Por último, en un caso se da cuenta de una argumentación en contra de ciertas características de los estudiantes migrantes, que de manifestarlas, podrían hacerle ver a quien las señala como un discriminador. Citas que engloban lo anterior son:

Hacen pintadas xenofóbicas contra los bolivianos, en baños. (Entrevista Rector Escuela Bachiller ubicada en el barrio de Recoleta)

Convivir con lo diverso representa un desafío porque no todos se sienten cómodos con lo diverso. Noto en otros una incomodidad en correrse de lo que uno espera. El que eligió trabajar en una escuela debe trabajar con la diversidad. (Entrevista Asesora Pedagógica Rector Escuela Bachiller ubicada en el barrio de Recoleta)

¿A veces, sabes cuál es el desafío? Las condiciones de higiene, porque además tienen una alimentación particular y el sudor y demás. Entonces el tema es cómo trabajas el tema, el desafío es cómo integrar a alguien que, vos decís, lo que necesita es bañarse, pero ¿cómo haces para decirle? (Entrevista Directora Escuela de Bellas Artes ubicada en el barrio de Villa Lugano)<sup>3</sup>

Estas situaciones requieren ser atendidas en tanto la discriminación atiende a una lógica jerárquica que genera un trato diferenciado a un grupo en específico por algún marcador cultural (Wieviorka, 2009), en

---

3 En respuesta sobre el desafío que representa la presencia de migrantes o descendientes de migrantes en la escuela, centrándose en el caso de estudiantes de nacionalidad boliviana.

este caso, la nacionalidad. Es más, no es menor que los casos de discriminación relevados por los directivos siempre refiera a estudiantes de países limítrofes, y no a venezolanos por ejemplo, que como se vio anteriormente, son considerados de modo positivo por los directivos. Así, salta a la vista lo poco probable que se hace construir espacios inclusivos, si constantemente se están desarrollando ejercicios de poder (Bowling *et al.*, 2019) contra una fracción importante del estudiantado, sobre todo si parte de los líderes escolares tienen esta mirada discriminatoria.

Un segundo elemento o desafío, y nuevamente atendiendo a la población nacida en países fronterizos (Perú, Bolivia y Paraguay), tiene que ver con cómo afrontar el bajo rendimiento académico, el que respondería tanto a las trayectorias educativas, como también a las supuestas características personales de este grupo, específicamente, las pocas habilidades comunicacionales o de participación en los procesos pedagógicos, tal y como muestran las siguientes palabras:

La dificultad —digamos— de aprendizaje y cognitiva creo que es el desafío de vincular a los chicos que vienen por ahí con otro nivel de educación, con otro nivel de aprendizaje para una escuela preuniversitaria exigente. (Entrevista a Tutora y Asesora Académica Escuela Técnica ubicada en el barrio de La Boca)

Los bolivianos y peruanos son realmente muy así apáticos, muy introvertidos, callados, que les cuesta participar, les cuesta hablar, que tienes que acercarte, que tienes que decirle, hay que preguntarles, hablarles. (Entrevista a Asesora Pedagógica Escuela Técnica ubicada en el barrio de Caballito)

Un problema es que los alumnos [de países limítrofes] son muy callados en clase, y eso hace que cambien constantemente las modalidades y los dispositivos de evaluación. Aunque este problema no siempre se ve reflejado en el rendimiento escolar. (Entrevista a Rector Escuela Bachiller y Comercial ubicada en el barrio de Floresta)

Michel Wieviorka en el artículo “La mutación del racismo” —publicado en la *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*— argumenta que el racismo ha experimentado cambios significativos a lo largo del tiempo, adaptándose a las condiciones sociales, políticas y culturales contemporáneas. En él examina cómo el racismo ha pasado de manifestaciones abiertas y explícitas a formas más sutiles y camufladas en la sociedad actual. En este sentido, la generalización que se realiza en torno a los estudiantes únicamente a causa de su nacionalidad es interesante en tanto puede enmarcarse en un racismo culturalista, es decir, en la generación de representaciones sobre un grupo a causa de características culturales como la nacionalidad o etnia (Wieviorka, 2007), las

que derivan en acciones excluyentes. Lo anterior, en tanto no se asocian los supuestos déficits de capacidades comunicativas a elementos tales como las trayectorias educativas o a las diferencias en la enseñanza de la escuela pública argentina en relación con aquella brindada en los países de origen de este estudiantado, sino, netamente, a la nacionalidad y con ello, a un carácter cultural de los estudiantes de países limítrofes (*ibíd.*). Así, los estudiantes bolivianos, paraguayos y peruanos son reducidos únicamente a su nacionalidad y a las características negativas que ello implica en los imaginarios de gran parte de los participantes de este estudio, y que han sido fomentadas estructural, simbólica e institucionalmente en la sociedad argentina (Grimson, 2006).

Al mismo tiempo, llama la atención que se haga énfasis en la dificultad que tendrían estos estudiantes para participar en sus procesos educativos, en tanto la evidencia muestra que una inclusión real de los estudiantes guarda estrecha relación con su participación activa (Ainscow *et al.*, 2006; Gaete *et al.*, 2021). Así, pareciera ser que los directivos de estas escuelas se contentan únicamente con escolarizar a los migrantes, es decir, brindarles el acceso a la escuela, sin poner énfasis en si se desarrollan prácticas pedagógicas pertinentes a sus realidades y necesidades, ya que estas sólo se pueden conocer en la medida en que se abran espacios participativos.

Adicionalmente, esto se complejiza cuando los participantes consideran que la raíz de dicho problema está fuera de la escuela, en específico, por las labores de cuidado y trabajo que deben realizar los estudiantes de países limítrofes, quitando la responsabilidad o el foco en la agencia de la institución educativa (y de los directivos como líderes), y posicionando las dificultades en lo externo. Esto no deja de ser menor dado que la escuela pública tiene un rol de socialización e inclusión de las personas de una nación (Suárez-Cabrera, 2015), y los directivos son esenciales para generar transformaciones a nivel cultural (Zembylas e Iasonos, 2017). En suma, es parte de la labor de un líder inclusivo el generar acciones concretas que desmonten las barreras que excluyen a los estudiantes de los procesos educativos (Ryan, 2016), por ejemplo, generar instancias de comunicación efectiva con las familias respecto de la importancia de la asistencia a la escuela. Es indispensable que la cabeza de la organización educativa identifique y combata de modo colegiado las barreras para el aprendizaje. No obstante, si a la base de la definición de los estudiantes migrantes se encuentra una representación que tiene tintes de un racismo culturalista, difícilmente los líderes considerarán necesarias transformaciones en sus escuelas para la inclusión del estudiantado migrante. Palabras que muestran la delegación de la responsabilidad en lo externo anterior son:

[Los migrantes de países limítrofes] tenían otras responsabilidades de trabajo o cuidar a sus hermanitos o que trabajan y la mamá está trabajando entonces no piden venir, esas cosas y nosotros no podemos ayudar mucho. (Entrevista a Asesora Pedagógica Escuela Técnica ubicada en el barrio de Caballito)

Por último, como tercera problemática aparece el cómo afrontar pedagógicamente la diversidad cultural, elemento relevado por menor cantidad de participantes en comparación a los dos desafíos anteriores, aun cuando la literatura especializada bajo una perspectiva inclusiva e intercultural da cuenta de la relevancia de que los directivos trabajen la inclusión de estudiantes migrantes desde lo organizacional y la convivencia escolar, pero también y sobre todo desde lo pedagógico (Morales *et al.*, 2019; Jiménez-Vargas *et al.*, 2020; Alarcón-Leiva y Gotelli, 2021). En este sentido, se observa, por un lado, la necesidad de impartir clases que tengan una resonancia con el estudiantado migrante, y que al mismo tiempo, sirvan como una forma de educar al resto de los estudiantes para así evitar la discriminación; y por otro lado, el cuestionamiento respecto de cómo generar dispositivos evaluativos que atiendan a la diversidad cultural. Ambas ideas se reflejan en las siguientes citas:

Yo en segundo trabajo pueblos originarios porque tiene que ver con lo mismo, porque casualmente las provincias o los países que están más estigmatizados, son aquellos donde la población originaria era mucho más numerosa porque eran civilizaciones con mayor nivel de desarrollo, o sea, tenían más población y que en la actualidad hay más descendientes también o por lo menos se identifica esa civilización, indio, coya. (Entrevista a Tutora y Asesora Académica Escuela Técnica ubicada en el barrio de La Boca)

La problemática es cómo evaluar contenidos y saberes atendiendo también a las necesidades culturales. (Entrevista a Rector Escuela Bachiller y Comercial ubicada en el barrio de Floresta)

Es probable que, al igual que en otros sectores de la región, gran parte de esta dificultad pedagógica recae en que no existen recursos, personal o formación intercultural para trabajar en escuelas con diversidad cultural (Tinajero y Solís, 2019; Jiménez-Vargas, 2022). Atender dicha necesidad formativa es esencial para transitar hacia escuelas más justas.

## **ROL DE LA ESCUELA Y RESPUESTA INSTITUCIONAL**

A pesar del amplio consenso en la literatura internacional respecto del rol del personal directivo en la construcción de escuelas más in-

clusivas a partir de transformaciones en el ámbito organizacional, pedagógico y de sentido de comunidad (Zembylas e Iasonos, 2017; Gómez-Hurtado *et al.*, 2021; Morrissey, 2021), los análisis efectuados permiten concluir que los participantes de este estudio están lejos de posicionarse como agentes de cambio para formar escuelas inclusivas, principalmente por dos motivos.

En primer lugar, porque la inclusión del estudiantado migrante se visualiza como una labor propia de cada estudiante y no de la escuela en sí. Por tanto, el migrante debe buscar alcanzar el nivel académico de sus compañeros, a pesar de que muestra dificultades por sus trayectorias educativas, las que como se mencionó anteriormente, no son tema de interés para el personal directivo, tal y como ocurre en otros países de la región (Pavez-Soto *et al.*, 2019).

Se hizo un estudio estadístico sobre la dificultad que tenía la población boliviana a la hora de performance y se encontraba en particular que había dificultades cognitivas a la hora de resolver problemas matemáticos o de estudiar, o de aprendizaje o de comunicación. Evidentemente se ve que la inserción le cuesta un poco más, precisamente en las escuelas se notaba mucho porque no se integraban en los grupos o les costaba expresarse o hablar. (Entrevista Secretario Académico Escuela Técnica ubicada en el barrio de Agronomía)

El colegio es mixto y lo que tiene de bueno esta multiculturalidad es que acepta estas diferencias, no es que nosotros por ejemplo, digamos que tenemos una comunidad boliviana tan grande que vamos a hacer un festival de sikus o algo por el estilo que ellos hacen como tradición. (...) no nos dedicamos tampoco a hacer una distinción o segregación de eso, los identificamos y ellos se pueden expresar, si hay cultura Aimara, puede haber uno o dos casos que son más notorios y el resto se incluyen porque muchas veces con este tema de internet y demás y el animé y estéticas de ese estilo, los chicos se perciben también con otras modas y ya no son el típico que viene con un aguayo por ejemplo, es otra generación. (Entrevista Directora Escuela de Bellas Artes ubicada en el barrio de Villa Lugano)

Lo anterior implica que las escuelas estarían constantemente buscando la asimilación de los estudiantes diversos a la noción de estudiante ejemplar (y nacional). Aquello no es un resultado nuevo en la región en tanto el asimilacionismo es la forma más frecuente en que las escuelas enfrentan las diversidades (Aravena-Keings *et al.*, 2019; Stang *et al.*, 2021). El resultado de esta mirada no es menor, puesto que la diversidad cultural se pierde en procesos de homogeneización en los

que solo se preserva la cultura dominante (Stefoni *et al.*, 2008; Pavez-Soto *et al.*, 2019).

En segundo lugar, se puede inferir a partir del discurso de los y las participantes, que los esfuerzos por generar prácticas inclusivas desde las escuelas, se restringen a actividades folclóricas. En este sentido, los y las entrevistadas destacan la realización de Ferias de Colectividades con foco en bailes o comidas típicas de los países de los estudiantes. Si bien esto es algo que la investigación ha mostrado como beneficioso para la inclusión de las diversidades culturales, no es suficiente ya que además se requiere de una pedagogía con foco intercultural, pues de lo contrario decanta en una folclorización del estudiante (Alarcón-Leiva y Gotelli, 2021; Gómez-Hurtado *et al.*, 2021; Gómez y Sepúlveda, 2022). Las siguientes citas muestran lo recientemente explicado:

[Los migrantes] hacen también una feria de colectividades muy importante para toda la comunidad educativa y familias. Las familias se acercan a la escuela en la feria de colectividades, con danzas, comidas y ropa típica de su país de origen. (Entrevista al rector Escuela Bachiller ubicada en el barrio de Recoleta)

Todos los años en el mes de octubre se arma la fiesta de las colectividades, un día que se destina a un intercambio cultural, stands de comida peruana, bailes nativos, se arma un intercambio cultural muy lindo con lo que cada uno puede traer desde su origen. Cada uno trae lo que quiere compartir. (Entrevista a Asesora Pedagógica Escuela Técnica ubicada en el barrio de Recoleta)

Con todo, para responder a los desafíos que conlleva la diversidad cultural se requieren prácticas más complejas que aquellas que han manifestado los participantes de este estudio. En esta línea, es evidente la necesidad de que los líderes escolares transiten hacia representaciones respecto de la inclusión y el estudiantado migrante más diversas, que trasciendan la asimilación y la folclorización de este estudiantado, pues las indagaciones más recientes de América Latina muestran que el actuar directivo en pos de la inclusión educativa de estudiantes migrantes y escuelas más justas estará condicionada por sus representaciones sobre la migración, la inclusión y el propio rol como líder (Aravena-Keings *et al.*, 2019; Pavez-Soto *et al.*, 2019; Gómez-Hurtado *et al.*, 2021).

## **CONCLUSIONES Y APRENDIZAJES**

El análisis del material producido aquí da cuenta de evidentes situaciones de discriminación, asociadas al marcador nacionalidad, y una

insatisfactoria respuesta de las escuelas. Las entrevistas evidencian que las actitudes discriminatorias hacia estudiantes de origen boliviano y paraguay surgen de estereotipos arraigados en el personal directivo. Estos estereotipos se refieren a la comunidad boliviana como callada y con dificultades sociales, contribuyendo a la culpabilización de estas comunidades por los problemas de interacción en la institución. Además, la discriminación se atribuye a factores externos, minimizando la responsabilidad de la escuela en abordar este problema. Aquello es crítico considerando la vasta investigación que muestra el rol central de los directivos en la construcción de comunidades inclusivas, a partir de un liderazgo ético.

En contraste con lo anterior, llama la atención que en el caso de la nacionalidad venezolana, existe una percepción positiva sobre el aumento de dicha matrícula, atendiendo esto a una valoración de su alto nivel educativo y socioeconómico. Este contraste con la persistente discriminación hacia estudiantes de origen boliviano subraya la existencia de prejuicios arraigados en las representaciones del personal directivo que dan cuenta de una noción de estudiante ideal o deseado, al que, con toda probabilidad por condiciones ajenas a su persona, los estudiantes de países limítrofes no siempre pueden cumplir.

Si bien se reconocen algunos esfuerzos por realizar prácticas que releven elementos de la cultura de aquellos estudiantes nacidos fuera de la Argentina, estas, tal como suele ocurrir en otros países, caen en una lógica folclorizante. De este modo, la respuesta institucional a la diversidad cultural de las aulas se focaliza en eventos folclóricos —como las Ferias de Colectividades—, sin abordar eficazmente los conflictos subyacentes, ni tampoco dándole un énfasis pedagógico. La tendencia a evitar el conflicto, aunque bien intencionada, puede resultar en respuestas simplistas que no abordan las necesidades específicas de los estudiantes migrantes ni fomentan una verdadera educación inclusiva. Adicionalmente, desaprovechar el potencial pedagógico que tiene el intercambio cultural deja ver una poca consciencia del valor que tiene la presencia de migrantes en las escuelas. En suma, llama la atención el poco interés por generar instancias participativas en que sean los propios estudiantes los que den cuenta de sus necesidades, cuando la inclusión tiene como uno de sus pilares la participación.

Con todo, los desafíos identificados incluyen la falta de reconocimiento de derechos migratorios iguales y la persistencia de un ideal asimilacionista, donde se espera que los estudiantes migrantes adopten las costumbres locales, y al mismo tiempo, se verbaliza y se construye la comunidad educativa desde una noción de diferencia. Estos desafíos reflejan la necesidad de superar visiones estereotipadas y fa-

vorecer una inclusión auténtica y respetuosa, y que por sobre todas las cosas, ponga en el centro al estudiante.

En última instancia, la importancia de conocer las trayectorias educativas previas de los estudiantes migrantes se destaca como crucial para evitar la violencia simbólica y garantizar una inclusión equitativa. La falta de información y capacitación previa puede perpetuar desigualdades y obstaculizar el proceso de integración en el ámbito educativo. Para todo lo anterior es imperioso que los líderes escolares comiencen a tomar un rol protagónico respecto de cuestionar sus propias representaciones sobre el migrante, la educación inclusiva, y su rol como directivos en la construcción de escuelas más justas e inclusivas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, Mel; Booth, Tony y Dyson, Alan (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alarcón-Leiva, Jorge y Gotelli, Catalina (2021). Migración de estudiantes internacionales a Chile: desafíos de la nueva educación pública. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Education Policy Analysis Archives*, 29 (1), 68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8050280>
- Aravena Keings, Omar; Riquelme Bravo, Paula; Mellado Hernández, María Elena y Villagra Bravo, Carolina (2019). Inclusión de estudiantes migrantes en la región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los directivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (1), 55-71. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000100055>
- Bowling, Benjamin; Reiner, Robert y Sheptycki, James (2019). *The politics of the police*. Oxford University Press.
- Bustos González, Raúl A. y Díaz Aguad, Alfonso (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Perfiles Latinoamericanos*, 26 (51), 123-148. <https://doi.org/10.18504/pl2651-005-2018>
- Campdesuñer Sarquiz, Leila y Murillo Estepa, Paulino (2020). El conflicto en contextos culturalmente diversos desde la perspectiva de profesionales de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (3), 149-168. <https://doi.org/10.6018/reifop.388981>
- Cohen, Louis (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.

- Cuéllar Becerra, Carolina; Horn Kupfer, Andrea y Lizama-Zamora, Camila (2024). Liderazgo y educación inclusiva en escuelas públicas con alta matrícula migrante en Chile. En José Weinstein y Gonzalo Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre el liderazgo educativo en Chile hoy?* Ceppe UC - Fundación Chile
- Gaete, Alfredo; Luna, Laura y Alamos, Manuela (2021). Normalidad, diversidad, justicia y democracia: una propuesta desde la educación inclusiva. En Camila Moyano (Ed.), *Justicia educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (pp. 55-79). UAH Ediciones.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (2008). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gómez-Hurtado, Inmaculada; Valdés, René; González-Falcón, Inmaculada y Jiménez Vargas, Felipe (2021). Inclusive leadership: Good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, 9 (4), 69-80. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>
- Gómez, Sebastián y Sepúlveda, Ricardo (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21 (1), 53-64. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501>
- Grimson, Alejandro (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina. *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*, 69-97. [http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2016%20-%20Nuevas%20xenofobias%20Argentina\\_1020951901.pdf](http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2016%20-%20Nuevas%20xenofobias%20Argentina_1020951901.pdf)
- Jiménez-Vargas, Felipe; Valdés, René; Hernández-Yáñez, María Teresa y Fardella, Carla (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, (46). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218867>
- Jiménez-Vargas, Felipe (2022). Políticas educativas y migración. Lecciones en contextos de neoliberalismo avanzado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (15), 1-21. doi: 10.11144/Javeriana.m15.peml
- Joiko, Sara (2019). Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema; Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45 (3), 93-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300093>

- Kleidermacher, Gisele y Lanzetta, Darío (2019). Una aproximación a las relaciones interculturales en escuelas secundarias de Villa Lugano a partir del análisis de las representaciones sociales hacia población de origen boliviana en Buenos Aires (2015-2018). Autoctonía. *Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 3 (2), 132-158.
- Morales, Karla; Panes, Rodrigo; Aguilera, Harleth; Agurto, Nicole; Bahamondes, María y Olave, Miguel (2019). Acciones y percepciones de la gestión educativa en escuelas con alumnado migrante. *Espacios*, 40 (36), 1-15. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n36/19403620.html>
- Pavez Soto, Iskra; Ortiz López, Juan y Domaica Barrales, Anastasia (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45 (3), 163-183. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Piovani, Juan Ignacio (2012). La entrevista en profundidad. En Alberto Marradi, Nélica Archenti y Juan Ignacio Piovani (Eds.), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 191-201). Emecé.
- Santiago-Hernández, Julio (2017). Determinantes del logro educativo de los migrantes en la Ciudad de México. *Papeles de Población*, 23 (92), 65-103. <https://doi.org/10.22185/24487147.2017.92.014>
- Stang-Alva, María Fernanda; Stefoni-Espinoza, Carolina; Riedemann-Fuentes, Andrea y Corvalán-Rodríguez, Javier (2021). Narrativas sobre *diversidad cultural y migración en escuelas de Chile*. *Magis*, (14). <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.M14.NDCM>
- Suárez-Cabrera, Lorena (2015). Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 627-643. <https://doi:10.11600/1692715x.1325110414>
- Tinajero, María Guadalupe y Solís, Sharon (2019). Inclusion and school management in Mexican indigenous schools. *Perspectiva Educativa*, 58 (2), 147-168. <https://doi: 10.4151/07189729-vol.58- iss.2-art.945>
- Wieviorka, Michel (2007). La mutación del racismo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 49 (200), 13-23. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2007.200.42560>

- Zembylas, Michalinos y Iasonos, Sotiroula (2017). Social justice leadership in multicultural schools: The case of an ethnically divided society. *International Journal of Leadership in Education*, 20 (1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1080300>
- Zenklusen, Denise (2020). “Quiero seguir estudiando para ser alguien”: análisis de trayectorias educativas de jóvenes peruanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18 (2), 45-71. <https://www.redalyc.org/journal/773/77365213003/html/>



Gisele Kleidermacher, Federico Abiuso  
y Darío Lanzetta

## **ARTICULACIONES ENTRE REPRESENTACIONES DEL ALUMNADO Y PERSONAL DIRECTIVO**

### **INTRODUCCIÓN**

Con el propósito de conocer y comprender más en profundidad acerca del modo en que se expresa el vínculo entre migración y escuela de manera situada —esto es, ubicando el foco de nuestras observaciones en escuelas de gestión pública de nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires—, nos planteamos estudiar dicha relación a partir de las representaciones sociales construidas por la población estudiantil que asiste a los establecimientos educativos de dicha jurisdicción y nivel escolar respecto de las migraciones, la discriminación etno-nacional y el rol de la escuela frente a estos temas. En nuestras últimas experiencias de investigación, hemos indagado en la relación entre migración y escuela desde la perspectiva de los discursos que produce el personal directivo de los establecimientos a los que asiste el alumnado, con la intención de poner en diálogo dos voces presentes en la institución acerca de los temas que nos convocan.

El punto que marca el inicio para recorrer la senda de este desafío fue el diseño del proyecto de investigación titulado “Diversidad cultural en la institución escolar. Articulaciones entre la mirada de directivos y percepciones de jóvenes migrantes en escuelas medias de gestión pública de CABA (2022-2024)”. A partir de su elaboración buscamos profundizar el conocimiento respecto de distintas preguntas de investigación: ¿Qué ocurre en las escuelas secundarias de la CABA

frente a la diversidad cultural que supone la presencia de estudiantes de origen nacional distinto de quienes nacieron en Argentina? ¿Cómo se expresan los vínculos en su interior ante dicha diversidad? ¿Qué miradas acerca del rol de la escuela frente a la diversidad cultural y lo que de ella allí suscita tiene los propios estudiantes y los directivos a cargo de la gestión?

En este capítulo se describen las miradas acerca de la otredad migrante que produce el personal directivo de escuelas de nivel secundario de educación media y técnica de gestión pública en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como las representaciones del estudiantado respecto de las relaciones interculturales, la actuación institucional en el tratamiento de la diversidad cultural y las experiencias de discriminación.

A través de indagaciones previas sobre la población de estudiantes realizadas desde un enfoque cuantitativo, junto con un abordaje cualitativo basado en entrevistas en profundidad a personal directivo de las escuelas, interpelamos a ambos actores a fin de caracterizar los modos en que articulan las distintas miradas de la comunidad educativa en sus diversos roles. Nos propusimos describir dicha relación identificando, por un lado, el modo en que los discursos de las autoridades escolares expresan visiones sobre la otredad migrante y el tratamiento que dan las escuelas a la temática de la discriminación y, por otro lado, la manera en que estudiantes nativos y migrantes interpretan y representan a partir de tal condición los vínculos y vivencias que allí se establecen. Con este fin analizamos, por una parte, las representaciones sociales y percepciones del alumnado acerca de las manifestaciones de discriminación, y el rol que asume y/o entienden que debería asumir la escuela en el tratamiento de dichas cuestiones, mientras que, por otra parte, indagamos además respecto de las miradas que la escuela —desde la voz de sus directivos— construye con relación a la diversidad migrante, la discriminación y el papel que desempeña la escuela en su tratamiento.

## **DISCRIMINACIÓN EN LAS ESCUELAS: LAS MIRADAS DE ESTUDIANTES Y PERSONAL DIRECTIVO**

La temática de las representaciones respecto a la discriminación en las escuelas fue abordada tanto desde nuestras experiencias de investigación cuantitativa, a partir de la implementación de la técnica de encuesta, así como también desde la indagación cualitativa, mediante las entrevistas realizadas a personal directivo.

Si bien el concepto de discriminación es polisémico, a partir de diversas fuentes de inspiración teóricas (Bowling *et al.*, 2019; Courtis,

2010; Rivero Sierra, 2011; Young, 2012; Wieviorka, 2009), comprendemos que la misma apunta a la infravaloración, disminución, distancia, rechazo, intolerancia, tratamiento diferenciado y desfavorable con respecto a un “otro”.

A partir de nuestro relevamiento cuantitativo, y más concretamente aquel realizado en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), indagamos respecto al modo en que el estudiantado identificaba maneras existentes de discriminación por parte de compañeros en la escuela. Para ello planteamos una pregunta de respuesta cerrada con opciones, donde la gran mayoría (71%) de las respuestas se centró en la agresión verbal.

A continuación, en orden descendente, la categoría “Dejarlo/la solo/a (aislarlo/a)” obtuvo un 47% de respuestas afirmativas. Con una leve diferencia porcentual, el 44% señaló que no incluirlo/a en actividades escolares grupales constituye el modo en que notan la discriminación en la escuela. Muy por debajo de estas cifras, el 16% respondió “Agresión física” y 6% de los encuestados apuntó, de diversas maneras (ya sea desde la propia experiencia, así como también desde un punto de vista más abstracto y general) que “No hay discriminación”.<sup>1</sup>

En cuanto a los motivos que influyen en que haya discriminación en la escuela, las dos opciones de respuesta que obtuvieron las mayores proporciones fueron “Por hablar con acento diferente” y “Por tener piel oscura”, ambas con un 66% de casos. Se trata de aspectos que podemos englobar en la categoría de “Marcador de diferencia”, tal como a ella hicimos referencia previamente en los capítulos 4 y 6 del libro.

La discriminación por motivos étnico-nacionales o también considerada discriminación racial sigue siendo uno de los motivos más importantes de discriminación en las escuelas. Consideramos aquí que la conformación de una identidad nacional argentina históricamente ha estado permeada por la invisibilización de las poblaciones originarias y/o afrodescendientes, tal como ha sido apuntado por Segato (2007) y Briones (2008) y analizada en capítulos anteriores.

En otras oportunidades, dichas poblaciones fueron hiper-visibilizadas y consideradas inferiores, en especial, mediante los procesos de migración interna a partir de la industrialización por sustitución de importaciones de los gobiernos peronistas descritas por Hugo Rattier en su libro *El cabecita negra: Ensayo sobre la subcultura marginal urbana* (1985). Este término, originalmente despectivo, fue utilizado

---

1 Hacemos la aclaración de que se trató de una pregunta de respuesta múltiple, donde las personas encuestadas podían seleccionar más de una opción. Ello se ve reflejado en que la sumatoria de los porcentajes no da como resultado 100%.

para referirse a los migrantes internos de origen rural y de piel morena que se trasladaron a las grandes ciudades argentinas, especialmente Buenos Aires, en busca de mejores oportunidades durante la segunda mitad del siglo XX; producido por las clases medias y altas urbanas ya establecidas, fue una forma de clasificar y jerarquizar a la población, distinguiéndola de un modo negativo al asociar el color de la piel más oscura a la falta de moral, de inteligencia y de buen comportamiento. Un modo de reactualizar el racismo más clásico ya señalado por Wieviorka (2009) y Espelt (2009).

En la década de 1990, tras la desocupación y auge neoliberal, se producen nuevas migraciones hacia las grandes ciudades, un proceso de metropolización, tal como fuera apuntado por Grimson (2006), donde personas originarias de países limítrofes, en especial de Bolivia y Paraguay, pero también de Perú, se trasladaron desde zonas fronterizas hacia las grandes urbes, tornándose más visibles y siendo objeto de la discriminación racial (Caggiano, 2005).

De este modo, entendemos que el modo en que son representados los migrantes de dichos orígenes, así como los motivos atribuidos a los actos de discriminación, guardan gran relación con aquellos discursos producidos desde los medios de comunicación y hacedores de políticas públicas que pusieron el foco en estos migrantes como culpables de las dificultades, pero también como aquellos “otros” molestos, no deseados y marcados como diferentes e inferiores.

Otro porcentaje importante de las respuestas dadas por el alumnado (46%) indicó la clase social como motivo de discriminación. Este hecho, ya abordado en el capítulo quinto para el caso de las migraciones caribeñas, indica también un modo de representar a las personas migrantes —y en especial a aquellas marcadas étnicamente— como pertenecientes a un nivel socioeconómico inferior, y del cual es preciso diferenciarse y distanciarse.

Observamos, asimismo, que “Por la higiene” se ubica apenas un punto porcentual debajo (45%), es decir, la atribución de la falta de higiene en tanto motivo para discriminar y excluir de las actividades a aquellos considerados por fuera de una norma social aparentemente compartida y de las cuales no formarían parte.

Consideramos relevante para el análisis retomar el término de “Marcador sensible” propuesto por Olga Sabido Ramos (2012), quien nos proporciona una clave para interpretar el significado y la relevancia del problema del extraño al centrar el interés cognitivo en el cuerpo y, más específicamente, en la percepción sensible, marcando la distancia o construyéndola, entre un nosotros pretendidamente homogéneo y otro.

Estos marcadores son elementos observables que pueden revelar profundas implicancias sobre las dinámicas internas y las experien-

cias de los estudiantes, especialmente en relación con cuestiones de identidad, discriminación y adaptación.

Al considerar que el ámbito educativo puede ser tanto productor y reproductor de prácticas discriminatorias frente a migrantes, así como también un espacio que propicia una mayor igualdad y cercanía respecto a la diversidad étnica y cultural, otro de los aspectos relevantes que nos interesó indagar refiere al rol de la escuela respecto a la discriminación. Más en específico, les preguntamos al alumnado acerca de cómo creen que influye la institución escolar.

El mayor porcentaje de respuestas corresponde a la categoría “No reconociendo/interviniendo en el problema” (55%), es decir, aquella que apunta a una inacción o un accionar más bien pasivo por parte de la escuela. Le sigue, en orden descendente, “No trabajando problemas de discriminación” (48%), la cual alude a contenidos no vistos y/o elaborados, tanto en espacios curriculares como extracurriculares. Apenas por debajo en términos de cantidades (46%), señalamos la reiteración de estereotipos o formas “típicas” de ver a los y las migrantes. Como veremos a continuación, esta visión que “folcloriza” a las colectividades migrantes es un aspecto que también emergió del análisis de las entrevistas realizadas, como parte de nuestra indagación cualitativa, en la realización de Ferias de Colectividades. La última de las opciones de respuesta apunta exclusivamente al ámbito curricular: “No estudiando estas migraciones en las materias (la historia de estos países, sus fechas, su importancia)”, la cual obtuvo comparativamente un porcentaje menor que las otras (34%).<sup>2</sup>

Teniendo en cuenta, justamente, la posibilidad de que la escuela pueda mitigar aquellos aspectos ligados a la discriminación, incluimos una serie de escalas (puntuadas del 1 al 5, donde 1 es “poco” y 5 es “mucho”) relativas a las creencias de los estudiantes acerca de distintas actividades que profesores, preceptores o directores pueden hacer para ayudar a reducir la discriminación.

Al respecto, para el 25% del alumnado encuestado, la realización de talleres en la escuela puede ayudar “mucho” a reducir la discriminación, mientras que para el 19%, “poco”. Dar el ejemplo, por su parte, agrupó el mayor porcentaje correspondiente a “mucho” (36%), así como, correlativamente, el menor porcentaje para “poco” (10%). Por último, y de manera similar a la realización de talleres, la sanción o el castigo a quien discrimina se repartió de modo equitativo en cuanto a ambos polos (“mucho” y “poco”), con un 29% y 21%, respectivamente.

---

2 Respecto a la suma de los porcentajes, ver nota al pie de página 44.

Para complementar estos instrumentos, incluimos en el cuestionario una pregunta abierta (es decir, sin opciones fijadas de antemano), acerca de otras formas en que los estudiantes creen que la escuela puede contribuir, desde profesores, preceptores y directivos, para que no haya discriminación. A continuación, presentamos las categorías que hemos elaborado tras efectuar el cierre de la mencionada pregunta.

**Gráfico N° 1.** Otras actividades que podrían reducir la discriminación en la escuela



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos producidos en el proyecto “Nuevas migraciones caribeñas hacia la Argentina. Representaciones sociales de jóvenes de escuelas medias del Sur de CABA respecto a haitianos, dominicanos y venezolanos” (programación 2020-2022).

Tal como puede observarse, la categoría que concentró la mayor cantidad de respuestas fue aquella que denominamos “Hablando más de los temas” (28%). En este sentido, la población encuestada señaló que hablar sobre la discriminación entre los alumnos, y entre ellos, las autoridades educativas y sus padres, así como también discutirlo en las asignaturas que forman parte de la curricula, contribuye a que no se discrimine en la escuela.

Le sigue “Sancionando/castigando/penalizando” (11%). Como lo indica su nombre, ésta refiere a distintas expresiones que dan cuenta de que la escuela, al “poner orden”, “sancionar” y “administrar castigo” mitiga las cuestiones referidas a la discriminación. Vale la pena destacar que algunas de las personas encuestadas brindaron mayores detalles a la hora de describir las sanciones, tales como el cambio de escuela o la expulsión.

La realización de distintas actividades como talleres, ferias, charlas, actos y debates relacionados con la discriminación pero, también,

tendientes a informar y dar a conocer diversas facetas del proceso migratorio, agrupó un 10% de las respuestas obtenidas.

En orden descendente, “Dando el ejemplo” constituye otra de las formas en que los estudiantes creen que la escuela puede contribuir para que no haya discriminación. Esta categoría concentró, aproximadamente, el 7% del total. Es significativo señalar que, en gran parte de las respuestas agrupadas bajo este rótulo, se destacaba que los que deben dar el ejemplo (o enseñar con el ejemplo) son los adultos, y concretamente en términos de los actores de la escena escolar, el preceptor, el profesor y el personal directivo.

La categoría que le sigue en términos porcentuales (“Mayor involucramiento e intervención”, 6%) tiene la particularidad de unificar respuestas de índole más general e, incluso, con características más abstractas, ya que éstas refieren a la necesidad de que la escuela se involucre e intervenga más, no dejando pasar desapercibido episodios de discriminación, pero sin especificar el modo en que aquello debería suceder.

Las dos categorías restantes (“Socializando/Realizando actividades grupales” y “Actividades de integración/convivencia”), que obtuvieron los menores porcentajes comparativamente (3% y 5%, respectivamente), aluden concretamente al ámbito áulico, en donde se propicia, por ejemplo, el hecho de que docentes unan a estudiantes de diverso origen nacional para que realicen un trabajo práctico de manera conjunta.

Es importante destacar que, para la categoría “NC” (No corresponde, 4%), agrupamos las respuestas que explícitamente no agregaron ninguna actividad a la mencionadas con anterioridad (la realización de talleres en la escuela, dar el ejemplo y la sanción o el castigo a quien discrimina), así como también aquellas que reconocen que, por más que se hagan diversas actividades, el tema de la discriminación no tiene solución. Para finalizar con la presentación de esta distribución, sobresale la cifra obtenida para la categoría “NS/NC” (No sabe/no contesta), que fue del 23%: es decir, la segunda de acuerdo a la proporción de respuestas, luego de “Hablando más de los temas”. Ello puede deberse al propio desconocimiento de parte de estudiantes sobre los posibles canales para aminorar la discriminación.

Tal como señalamos anteriormente, la temática de las representaciones respecto a la discriminación en las escuelas también fue abordada desde la indagación cualitativa, a partir de entrevistas realizadas a personal directivo.

Al respecto, observamos en uno de los relatos obtenidos en la situación de entrevista que existen al interior de la institución escolar *“problemas de relación motivados por el origen nacional de los chicos, o por otros problemas que surgen habitualmente entre los adolescentes”*

(Directivo de escuela secundaria pública de CABA). Acerca de esta última idea, otra de las personas entrevistadas destacó que los conflictos tienen que ver con cuestiones de “convivencia” no directamente vinculadas al origen nacional del alumnado.

Aquella referencia de que la discriminación no se da por motivos de nacionalidad emergió de manera recurrente en las entrevistas que hicimos, tal como lo ilustra el siguiente fragmento:

Los casos que se puedan dar de *bullying* o de molestar a otro, no están centrados en la nacionalidad en sí, o sea, no por el hecho de ser extranjero sos foco de algún tipo de agresión, de hecho no hay mucho *bullying* o *ciberbullying*, más allá de lo que entendemos como normal, teniendo en cuenta de dónde venimos estos dos últimos años, la pandemia hizo estragos. Los pibes no están acostumbrados o se olvidaron de lo que es la socialización dentro de un aula. (Personal directivo de escuela pública de CABA)

A pesar de ello, identificamos que la nacionalidad boliviana aparece como la más discriminada, aunque no desde la perspectiva de la escuela, sino más bien en términos más generales:

No desde la experiencia de la escuela, pero de la vida siempre les han pegado más demasiado y desde los diminutivos y de más y era como muy despectivo, pero insisto, no lo hablo desde la escuela, me parece que muy en general la boliviana ha sido más la cantidad. Bueno lo que vi yo en algún momento incluso acá muchos años atrás capaz que sí dirigirse a ellos de forma despectiva no me parece tanto en otras nacionalidades. (Personal directivo de escuela pública de CABA)

En sintonía con los resultados obtenidos tras la indagación cuantitativa, tal como lo trabajamos previamente en el sexto capítulo del libro, en otra de las entrevistas se destacó el uso de la palabra “boliviano” como insulto. Más aún, a la nacionalidad boliviana se la asocia con determinadas características que influyen en sus formas de vinculación entre los actores de la escena escolar:

Muchas veces se asocia también a la comunidad peruana y boliviana con que no hablan mucho, precisamente cuando uno entra a un curso va a detectar un grupito de chicas que son de la comunidad que no dicen ni una palabra, entonces vienen las profesoras de lengua y literatura “yo no sé qué más hacer porque no expresan, no hablan”. (Personal directivo de escuela pública de CABA)

Percibo que hay una dificultad que, a la hora de vincularse precisamente en la comunidad boliviana, a la hora de comunicarse, de interactuar como que son más bien como reprimidos o les cuesta las habilidades sociales, entonces veo esa dificultad. Sin embargo, tuvimos aspirantes de la comunidad boliviana que terminaron ingresando y que tuvieron su carné y se recibieron. Pero esteee... no te puedo decir que hice una estadística, es una observación que uno hace a lo largo de los años, de los once cursos de ingreso, yo veo que hay una gran proporción de comunidad boliviana pero después a la hora de ingresar son, por ahí, quedan muchos en el camino. (Personal directivo de escuela pública de CABA)

En cuanto a las actividades que la escuela realiza para intervenir en temáticas ligadas a la discriminación, los entrevistados mencionaron en más de una ocasión los espacios de tutorías (o bien, “*grupo tutorial*”). Una de las personas que hemos entrevistado nos especificó que el “*equipo tutorial*” para 1° y 2° año está compuesto por el rector y el preceptor, así como también refirió que las temáticas que se trabajan desde dicho espacio son “*convivencia*”, “*aprendizaje*” y, de acuerdo a otro testimonio, “*respeto por el otro o por la otra*” o temas asociados a la “*educación cívica*” (Personal directivo de escuela pública de CABA).

Otro elemento que fue recurrente durante el desarrollo de las entrevistas apuntó, en lo que hace a esta temática, a la realización de ferias de colectividades. Presentamos, a continuación, algunos fragmentos que permiten ilustrar esta actividad llevada a cabo por la escuela.

Todos los años se hacen estas Ferias de Colectividades de las que les hablé antes, donde hay espectáculos musicales, con la vestimenta típica que traen de sus países, se traen sus cositas. Se ve que no quieren compartir todo contacto con la madre patria de ellos, y muchas familias traen vestimenta típica del país. Y se han hecho espectáculos musicales, danzas, canciones, comidas, eso se hace todos los años. (Personal directivo de escuela pública de CABA)

Todos los años en el mes de octubre se arma la Fiesta de las Colectividades, un día que se destina a un intercambio cultural, stands de comida peruana, bailes nativos, se arma un intercambio cultural muy lindo con lo que cada uno puede traer desde su origen. Cada uno trae lo que quiere compartir. (Personal directivo de escuela pública de CABA)

Hemos hecho alguna feria de colectividad, entonces, si bien ellos quizás eran hijos de, no sé si era de agruparlo y trajeran un plato típico. (Personal directivo de escuela pública de CABA)

Como destacamos en otro sitio (Kleidermacher y Abiuso, 2023), creemos que la respuesta de la institución ante conflictos que pueden generarse entre estudiantes nativos y migrantes redundaría en la sublimación del conflicto mediante la celebración de ferias o fiestas de las colectividades que se concentran, desde un punto de vista folclorizante, en la demostración de comidas, bailes o trajes de los países de procedencia de los migrantes, sin una contextualización o el trabajo en la conflictividad que las mismas relaciones pueden generar.

En continuidad con nuestra experiencia de investigación cuantitativa, también emergió de las entrevistas a personal directivo la realización de trabajos específicos (ya sea de investigación o proyectos en asignaturas), en oposición a un sendero exclusivamente ligado a la sanción de los comportamientos:

Se abordaron cuestiones de forma pedagógica, no disciplinaria. Trabajos de investigación. Nos ha pasado de encontrarnos con chicos que han dibujado esvásticas y exponerlas y en ese caso hemos charlado, compartido cuestiones. La sanción no creo que sirva para rectificar una conducta. Se intenta modificar una conducta o un comportamiento, por eso se aborda desde el trabajo y no de la sanción. (Personal directivo de escuela pública de CABA)

Este tipo de actividades es acompañado, en ocasiones, por acciones de índole institucional, tal como podemos evidenciarlo en el siguiente fragmento tomado de una entrevista:

Acciones institucionalmente desde el Centro de Estudiantes como un comisión de ESI de género, también hay proyectos que son transversales a todas las asignaturas y el docente que quiere o puede, puede incluirse, y se trabajó más desde esa mirada institucional más allá de que está la posibilidad de que cada docente pueda abordar esa temática en su materia o se pueda abordar desde el grupo tutorial. (Personal directivo de escuela pública de CABA)

A partir de los relatos obtenidos, destacamos que existen distintas alternativas institucionales para hacerle frente a la discriminación, aunque ello no signifique que siempre se cuente con los recursos para llevarlas a cabo. Una de esas posibilidades es la de contar con un equipo de orientación escolar.

En cuestión de normativas y acompañamientos siempre están publicitados a través de los programas, a través de equipo de Orientación Escolar, entonces los chicos y las chicas están enterados de

las leyes y de las normativas, ley de discriminación del INADI, ¿no? Saben lo que es. (Personal directivo de escuela pública de CABA)

[Cuando se discrimina] por una cuestión religiosa o por una cuestión de raza tratamos que eso quede de lado y que el equipo DOE que es el de orientación escolar trabaja mucho el tema o se detectan problemas y acercarse al aula y ver por qué hay situaciones de *bullying* (Personal directivo de escuela pública de CABA).

En el caso particular de un establecimiento de educación media de la Universidad de Buenos Aires (UBA),<sup>3</sup> nos advertían que ellos mismos cuentan con un protocolo para hacerle frente a los casos de discriminación.

Tenemos un protocolo para evitar todo tipo de discriminaciones, hay un referente de protocolo para ver si una persona sufre algún tipo de discriminación religión, étnica, credo, orientación política o sexual, para eso hay un protocolo va para todo el universo que estamos en la UBA. Este protocolo va para docentes y para todos los que estamos en el universo de la Universidad de Buenos Aires. Todo el tiempo hay capacitaciones de este tipo, viene gente, se habla de *bullying*, se trata de formar a los chicos no solamente en la parte técnica sino también en la parte social. (Personal directivo de escuela pública de CABA)

A estas alternativas institucionales, hay que agregar otra que, al juzgar por su rótulo, podríamos hipotetizar que se trata de un espacio de tinte más autogestivo, como los “*consejos*” o “*asambleas de aulas*”.

Lo que se está logrando son los consejos de aula, las asambleas de aulas, donde ellos se dicen lo que se tienen que decir, llegan a un acuerdo, en un marco de convivencia, a veces se cumple, a veces no. La resolución de esos conflictos se tornan en una asamblea de aula y cuando excede el ámbito del aula hay otros estamentos funcionales, pero en principio es eso. (Personal directivo de escuela pública de CABA)

Desde similares coordenadas conceptuales, otra de las personas que entrevistamos se refirió exclusivamente a la resolución de conflictos mediante instancias dialógicas, apelando a que se logre un acuerdo o

---

3 Hacemos referencia a la Escuela de Educación Técnico Profesional de nivel medio en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria.

consenso grupal. Dicha centralidad es afín al protagonismo que obtuvo la categoría “Hablando más de los temas” entre los estudiantes encuestados.

Como se estuvo trabajando muy fuertemente este tema de la discriminación, ya hoy por hoy son conflictos grupales que se resuelven ¿sí? se resuelven hablando, dialogando, generando instancias de acuerdo y consenso grupal y no es tan, a ver, tan desconocido por los y las estudiantes hoy en día, es más, hay algunas dificultades más novedosas, por ejemplo, con las redes sociales, que también incluyen este tema de discriminación o de acentuar diferencias físicas o “me sacastes [*sic*] mi novia”. (Personal directivo de escuela pública de CABA)

Para concluir, no podemos dejar de mencionar el caso de que no se cuenta con un espacio específico para trabajar estas cuestiones, o expresándolo desde el propio *corpus* de relatos, que “*no hay un área — digamos— dedicada exclusivamente a vincular o a la vinculación de extranjeros*” (Personal directivo de escuela pública de CABA).

## **UN CONTRAPUNTO ENTRE LAS PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES Y PERSONAL DIRECTIVO**

Si bien nos parece importante aclarar que ambos registros han sido obtenidos por medio de estrategias teórico-metodológicas distintas, consideramos de todos modos que existen elementos que nos permiten articular ambas perspectivas, la de estudiantes y personal directivo, y proporcionar así un panorama más cabal de las representaciones sociales discriminatorias en la escuela.

Al analizar las posibles respuestas que han dado los actores para disminuir la discriminación en los espacios escolares, surgen diversas propuestas.

Al respecto, “Hablando más de los temas”, la categoría que agrupó la mayor cantidad de respuestas entre los estudiantes (28%), en términos de las actividades que profesores, preceptores, directivos pueden desarrollar para hacerle frente a la discriminación, también emergió explícitamente en las entrevistas realizadas, aunque no con el mismo peso o protagonismo como en aquella indagación cuantitativa.

“Sancionando/castigando/penalizando”, que obtuvo 11% en la encuesta desarrollada, contrasta de manera evidente con el discurso de personal directivo, donde esta vía o camino para abordar la discriminación se encuentra prácticamente ausente. Identificamos idénticas condiciones en cuanto a la categoría “Dando el ejemplo”.

“Talleres, ferias, charlas, actos y debates” agrupó 10% de respuestas entre los estudiantes encuestados. En específico, la realización de talleres tendientes a dar a conocer diversas facetas del proceso migratorio (o más bien, de distintas colectividades) fue un aspecto que también emergió del análisis de las entrevistas, a partir del desarrollo de las denominadas Ferias de las Colectividades. Tal como mencionamos previamente, creemos que este tipo de prácticas evade el conflicto y, además, esencializa a los migrantes, reproduciendo una imagen de sí mismos que dista de ser la misma que atraviesa su vida cotidiana escolar.

La categoría “Realizando actividades grupales”, por su parte, tuvo una presencia cuantitativa baja (3%) en las encuestas, y una breve mención en las entrevistas, lo cual advierte que, al menos desde ambos registros, no se utiliza el espacio áulico para tratar aquellas cuestiones ligadas a la discriminación.

Las vías (o alternativas) que podríamos caracterizar de institucionales tales como los espacios de tutorías, los equipos de Orientación Escolar y el protocolo para evitar todo tipo de discriminación fueron mencionadas exclusivamente por personal directivo. Este dato no nos sorprende, considerando, ante todo, el lugar que estas personas ocupan al interior de la institución escolar, lo cual les permite contar con otro tipo de herramientas y recursos distintos a los que se representa el alumnado, que, podemos hipotetizar (y es algo sobre lo cual sería relevante profundizar a futuro), en gran parte desconoce su existencia.

La racialización y la discriminación racial es un modo de señalar negativamente en nuestros contextos, y este proceso puede ser observado en el entrecruzamiento de la cuestión nacional y étnica en algunos grupos migratorios. La migración los marca, llevándolos a menudo al estigma, y cuando las rutinas se repiten se vuelven naturalizadas, tal como señala Goffman (2010).

Consideramos en este sentido a las escuelas como ventanas para leer los racismos, ofreciendo una perspectiva a partir de cómo nos y los nombramos, qué decimos de las personas migrantes y de sus culturas. Las paredes donde se da clase hablan mucho de quiénes reciben reconocimiento y de quiénes no, mostrando visibilidades estereotipadas y formas estereotipadas de conocimiento, así como también de definiciones y redefiniciones sobre quiénes forman parte de la “argentinidad” y quiénes deberían o no formar parte de ella.

En este contexto, aun las buenas voluntades y discursos más progresistas pueden generar un sentido contrario al buscado si no se toman en cuenta las especificidades de cada contexto, cada escuela, las personas que la habitan y el modo en que lo hacen.

Este capítulo se propuso ir en ese sentido, aportando reflexiones respecto al modo en que se representa a las personas migrantes, el

modo en que se entiende que opera la discriminación por sus propios actores, el estudiantado y el personal directivo. Escuchar sus voces, analizarlas en esta clave, así como el rol que se espera tenga la institución educativa en la resolución de dichos conflictos, esperamos sea un aporte, una semilla, para seguir abonando por relaciones interculturales más igualitarias e inclusivas para con las personas de origen migrante que habitan el suelo argentino.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bowling, Benjamin; Reiner, Robert y Sheptycki, James (2019). *The politics of the police*. Oxford University Press.
- Briones, Claudia (2008). Diversidad cultural e interculturalidad: ¿De qué estamos hablando?. En Cristina García (Comp.), *Hegemonía e interculturalidad: Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI* (pp. 35-58). Prometeo.
- Caggiano, Sergio (2005). *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Prometeo Libros.
- Courtis, Courtis (2010). *Discriminación étnico-racial. Discursos públicos y experiencias cotidianas. Un estudio centrado en la colectividad coreana*. Del Puerto.
- Goffman, Erving (2010). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Grimson, Alejandro (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina. Migraciones regionales hacia la Argentina. *Diferencia, desigualdad y derechos*, 69-97.
- Espelt, Esteve (2009). ¿Somos racistas? Valores solidarios y racismo latente. Icaria.
- Kleidermacher, Gisele y Abiuso, Federico (2023). *Una primera aproximación a las representaciones sociales de personal directivo de escuelas públicas de CABA en relación con la migración y discriminación*. XV Jornadas de Sociología. <http://jornadasdesociologia.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/295/advanced-cf7-upload/Ponencia-Kleidermacher-y-Abiusso.pdf>
- Ratier, Hugo (1985). *El cabecita negra: Ensayo sobre la subcultura marginal urbana*. Editorial Galerna.
- Rivero Sierra, Fulvio (2011). Formas “tangibles” e “intangibles” de discriminación: Aportes para una formalización teórico conceptual.

En Cynthia Pizarro (Comp.), *Migraciones internacionales contemporáneas: estudios para el debate* (pp. 269-292). Ciccus.

Sabido Ramos, Olga (2012). *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción del extraño. Una perspectiva sociológica*. Sequitur – UAM-Azcapotzalco

Segato, Rita (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo.

Young, Jock (2012). *El vértigo de la modernidad tardía*. Ediciones Didot.

Wieviorka, Michel (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.



## SOBRE LA EDITORA

**Gisele Kleidermacher.** Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, licenciada en Sociología (UBA) y profesora de nivel medio en sociología (UBA), es investigadora adjunta del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. Se desempeña como docente de grado en las asignaturas Metodología de la investigación y Sociología de las migraciones en la carrera de sociología de la Universidad de Buenos Aires y en el doctorado de Ciencias Sociales de la misma universidad. Asimismo, participa en el dictado de cursos de posgrado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y el Doctorado en Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Ha participado en proyectos de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) en calidad de consultora. Desde 2015 dirige proyectos de investigación financiados por la UBA y el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONCYT) vinculados a las representaciones sociales hacia personas migrantes en ámbitos educativos. Otras líneas de investigación se vinculan a las migraciones de origen africano, su relación con la sociedad de acogida y la conformación de redes transnacionales.

Correo electrónico: [kleidermacher@gmail.com](mailto:kleidermacher@gmail.com)



## SOBRE LOS/LAS AUTORES/AS

**Darío Lanzetta.** Doctorando en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, Licenciado en Sociología (UBA) y Profesor de enseñanza secundaria normal y especial en sociología (UBA). Se desempeña como docente de grado en las asignaturas Metodología de la investigación, actualmente ejerce dicho rol en el Programa UBA XXII en cárceles. Ha participado en proyectos de investigación para ONG en calidad de consultor. Desde 2015 co-dirige proyectos de investigación financiados por la UBA vinculados a las representaciones sociales hacia personas migrantes en ámbitos educativos. Otras líneas de investigación: vínculo entre interculturalidad y clase social mediante el abordaje de representaciones sociales acerca de migrantes externos. Correo electrónico: [dario.lanzetta@gmail.com](mailto:dario.lanzetta@gmail.com)

**Federico Abiuso.** Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), sociólogo y profesor en sociología por la misma casa de estudios. Entre 2020 y 2023 desarrolló una investigación posdoctoral financiada por el CONICET, en donde estudió los vínculos entre política, policía, inmigración y delito en la Ciudad de Buenos Aires. Es profesor de Metodología de la Investigación en la Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad de Belgrano (UB) y Universidad Nacional de las Artes (UNA). Participa en diferentes proyectos de investigación centrados en dimensiones sociológicas de las migraciones,

enfoque de interseccionalidad, historia de los viajes de las ideas sobre la cuestión criminal y la relación entre museos y públicos de arte. Entre los meses de agosto y septiembre de 2022 desarrolló una estancia de investigación en la Università di Bologna, donde pudo consultar diferentes revistas policiales y materiales de interés desde el punto de vista criminológico y sociológico.

Correo electrónico: abiusofederico@yahoo.com.ar

**Camila Lizama-Zamora.** Candidata a Magister en Investigación en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires y Socióloga (Universidad de Chile). Se desempeña como Asistente de investigación en estudios sobre formación inicial docente del Laboratorio de Educación del Centro de Modelamiento Matemático de la Universidad de Chile (CMM), y en investigaciones sobre liderazgo directivo y estudiantado migrante en el Centro para la Transformación Socioeducativa de la Universidad Católica Silva Henríquez (CITSE).

Correo electrónico: camila.lizama.zamora@gmail.com

**María Lourdes Foti.** Estudiante de la licenciatura en sociología en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participa del proyecto de Reconocimiento Institucional de Investigación “Diversidad cultural en la institución escolar. Articulaciones entre la mirada de directivos y percepciones de jóvenes migrantes en escuelas medias de gestión pública de CABA (2022-2024)” con sede en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA bajo la dirección de Gisele Kleidermacher y Darío Lanzetta.

Correo electrónico: lourdesfoti02@gmail.com



Esta obra propone abordar cuáles son las representaciones que se construyen sobre diversos colectivos migratorios presentes en la Argentina y especialmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Para ello, por un lado, se analizan las representaciones sociales que los y las estudiantes que asisten a escuelas secundarias de gestión pública de la CABA producen y reproducen sobre los diferentes colectivos migratorios, considerando también la variable de clase social. Por otro lado, se intenta reconstruir el universo representacional que se produce sobre las migraciones y las relaciones interculturales en las escuelas, poniendo en diálogo los discursos del personal directivo de las instituciones educativas participantes con las representaciones sociales construidas por los y las jóvenes.

Visualizar los modos en que las escuelas intervienen (por acción u omisión) en las temáticas migratorias y discriminatorias desde las representaciones que construyen el estudiantado y el personal directivo, permite, a lo largo de los diferentes capítulos que conforman esta compilación, formular hipótesis acerca de posibles articulaciones entre las transmisiones subjetivantes realizadas por la institución escolar y el despliegue de las relaciones vinculares entre los y las estudiantes, en lo que a la temática migratoria respecta.

**Gisele Kleidermacher** es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, Licenciada en Sociología (UBA) y Profesora de nivel medio en Sociología (UBA). Es investigadora adjunta del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani y se desempeña como docente de grado y posgrado en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Asimismo, participa en el dictado de cursos de posgrado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y el Doctorado en Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Ha participado en proyectos de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) en calidad de consultora. Desde 2015 dirige proyectos de investigación financiados por la UBA y el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONCYT) vinculados a las representaciones sociales hacia personas migrantes en ámbitos educativos.

ISBN 978-950-29-2013-9



9 789502 920139