

MIRAR Y QUE TE MIREN, PENSAR Y QUE TE PIENSEN

Migraciones, diferencia y derechos en la escuela



**Presidencia
de la Nación**

**Ministerio de
Educación**

Coordinación de Programas para la Inclusión Democrática en las Escuelas

Coordinador: Gustavo Galli

Autores: María Inés Pacecca y Gerardo Averbuj

Colaboradores: Lucila Galkin y Mayra Lucio (INADI); Marianella Galli y Carlos Álvarez Nazareno (Secretaría de Derechos Humanos de la Nación) y Ana Paula Penchaszadeh (UNICEF-UNLA)

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de publicaciones: Gonzalo Blanco

Edición: Cecilia Pino

Diseño y diagramación: Mario Pesci

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación
Mirar y que te miren, pensar y que te piensen : migraciones, diferencia y derechos en la escuela . - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2014.

48 p. : il. ; 21x17 cm.

ISBN 978-950-00-1052-8

1. Educación. 2. Ciencias Sociales.

CDD 301

Fecha de catalogación: 29/10/2014

A LOS DOCENTES

Desde el año 2003 este Ministerio viene generando políticas educativas, debatiendo ideas, impulsando acciones, produciendo normativas y condiciones efectivas en los diversos territorios para que la educación tenga un lugar central en las políticas públicas. A este trabajo que atraviesa a las instituciones en su conjunto, se le suma el esfuerzo constante de conocer, reconocer, distinguir y valorar la singularidad de cada escuela, de cada centro educativo. Este Ministerio ha recuperado a sus escuelas desde lo general y desde lo particular, y las invitó a ocupar el centro de un Estado garante de derechos para todos los niños y jóvenes, bajo un proyecto político inclusivo y plural.

Las instituciones necesitan una política que las reconozca en su singularidad en el marco de lo común. Del mismo modo, los sujetos que habitan las instituciones, requieren ser contenidos en lo común sin que sus diferencias se anulen y necesitan ser reconocidos en sus diferencias sin que queden privados de lo común. Trabajo difícil e imprescindible que hemos decidido emprender con las políticas desplegadas.

Mirar y que te miren, pensar y que te piensen es una invitación para que las escuelas secundarias, sus docentes, directivos, supervisores, familias, alumnos y alumnas se animen a revisar cómo miran y cómo son mirados, cómo piensan y cómo son pensados. El desafío consiste en revisar esas certezas sobre la diferencia y la desigualdad, con las que a veces, sin querer, designamos a ciertos sujetos como merecedores de derechos, y a otros como no merecedores. Comprender las diferencias étnicas, culturales, personales, familiares, sexuales, etc., en relación con procesos sociales e históricos concretos, es un paso indispensable para abordar la diversidad dentro de las escuelas y las aulas y formar a nuestros estudiantes a partir de valores de libertad, solidaridad y respeto de la diferencia y el disenso.

Estamos convencidos de que debemos seguir tomando posición frente a expresiones y acciones que discriminan al semejante y por lo tanto profundizan la desigualdad. Estamos convencidos de que las instituciones educativas son el lugar privilegiado para hacer crecer la concepción del otro como “semejante al que cuidar”, como aquel que nos complementa justamente por ser distinto, como sujeto que forma parte de un vínculo de reconocimiento mutuo y recíproco, por el cual se instaura una relación de responsabilidad solidaria. Estamos convencidos de que la igualdad y la no discriminación se construyen juntas. Por eso los invitamos una vez más a pensar la escuela, es decir, a pensar quiénes fuimos, quiénes somos y, sobre todo, quiénes queremos ser en el concierto común de la democracia.

Prof. Alberto Sileoni

Ministro de Educación de la Nación

El Ministerio de Educación de la Nación está llegando hoy a todas las aulas argentinas con un documento especialmente preparado para acompañar las acciones que viene desarrollando en conjunto con el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI).

Desde el año 2003 el Estado Nacional ha sido constructor y garante de derechos en diferentes aspectos de la vida social de los argentinos, desde los económicos y sociales hasta aquellos que hacen al desarrollo y la expresión personal y comunitaria de nuestros habitantes. Ese espacio de esperanza, que parecía definitivamente cerrado al comienzo del milenio, hoy está abierto y su sostenimiento es una tarea que nos compete, en especial cuando hablamos de derechos y sobre todo de los derechos relativos a la identidad étnica, cultural, personal, familiar o sexual.

Mirar y que te miren, pensar y que te piensen. Migraciones, diferencia y derechos en la escuela tiene por objeto apuntalar a las instituciones educativas en el lugar tan significativo que ocupan en la difusión, el ejercicio y la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Un trabajo escolar que combata mitos y prejuicios con respecto a los niños, los migrantes y los extranjeros tiene hoy una enorme vigencia y podríamos decir que su abordaje es a la vez necesario y urgente. Si bien, como en el mismo material se relata, estos son asuntos que la escuela siempre ha tenido que abordar –y lo ha venido haciendo con mayor o menor éxito–, en el presente, la lucha contra la xenofobia y la discriminación, además de ayudar a la plena inclusión escolar tiene un significado que trasciende el aula.

En el mundo, y algunas veces entre nosotros, vemos alzarse la voz de la intolerancia, una voz a la que a menudo la sigue la violencia. La acusación irracional al otro, sólo por el hecho de serlo, la estigmatización y el castigo a grupos humanos a los que se identifica colectivamente como causantes de desgracias diversas, son todos fantasmas de un pasado que creíamos lejano y que hoy se corporizan entre nosotros, aun en sociedades que ostentan el prestigio de ser históricas avanzadas de la “civilización”.

En ciertos momentos, este panorama puede hundir a los educadores en el desasosiego, sobre todo en un país como la Argentina donde, tal como señalamos con claridad, las diferentes comunidades han convivido y conviven en paz y juntas han contribuido y contribuyen hoy a los mejores logros que podemos exhibir como sociedad.

Lejos de querer construir con esto una visión idílica, ya que esta historia de la integración de los inmigrantes a la sociedad argentina no ha estado ni está exenta de momentos de tensión, de injusticia y aun de violencia, lo que queremos destacar como valor educativo a transmitir es que, ya sea con el Estado o en contra de él, a lo largo de la historia nacional, hemos construido y preservado un concepto de comunidad que integra al extranjero, de cualquier proveniencia y de cualquier credo o color de piel. Contra toda intención de apartarnos de este eje axiológico, la escuela argentina debe tener una posición clara y una acción consecuente.

Es por ello que esperamos que todos nuestros docentes encuentren en las páginas que siguen herramientas nuevas y valiosas para este trabajo, que no es para ellos una tarea nueva, porque el ser docente es por definición ser para otro, para otro que en su diferencia nos sorprende, nos completa y nos desafía.

La escuela es, en nuestros días, un ámbito que recoge y refleja la rica diversidad de la sociedad. Igual que ayer —y seguramente igual que mañana— la escuela es también una institución que se piensa a sí misma: tanto explícitamente a través de las políticas educativas como más silenciosamente a través de la reflexión y las prácticas de cada docente que la nutre y le da un rostro. Ambas dimensiones se traman con dinámicas sociales más vastas en las cuales la escuela siempre ha sido una institución de peso. Por eso, pensar la escuela (y desde la escuela) invita y obliga a sumergirse en la sociedad para abordar sus cambios y tensiones, y para comprender las diversas maneras en que esos procesos moldean la cotidianidad dentro de las aulas y la educación como proyecto social y emprendimiento común.

Para casi todas las personas que la han atravesado, la escuela ha sido simultáneamente una trayectoria de formación y una experiencia vital. En las aulas aprendimos a leer, a escribir, a hacer cuentas, a descifrar mapas y un largo etcétera. En los pasillos, en los patios —y también en las aulas— forjamos experiencias y aprendizajes “extracurriculares”, de los cuales interesa destacar uno: supimos quiénes éramos y quiénes no éramos en relación con nuestro grupo de pares y con las personas adultas de la institución. Todos sabíamos que quien se era dentro de la escuela no se desataba fácilmente de quien se era puertas afuera. Los lazos hacia adentro siempre recuperaron, de numerosas maneras, las distinciones existentes en la comunidad local. En este sentido, la dinámica escolar puede ser también la (ciega) puesta en acto de posiciones y relaciones sociales forjadas en la diferencia, en la desigualdad y en la disputa.

De raigambre igualitaria en su acceso, la escuela no siempre ha sido igualitaria en su tránsito. La igualdad fue tempranamente contaminada por la homogeneidad, gráficamente expresada en el guardapolvo y en esas remanidas imágenes de “blancas palomas” que, despojadas de su singularidad, reducían la heterogeneidad del conjunto. Durante décadas, las marcas de la diferencia no hallaban su lugar: un acento o tonada que debía “corregirse”, una historia familiar que no podía contarse, una identidad invisibilizada. No es ningún secreto que la deserción escolar en el Nivel Primario y Secundario ha afectado principalmente a quienes eran demasiado diferentes o demasiado desiguales para los parámetros de una institución regida por la noción de la educación como una obligación. Atravesados por “quienes eran” fuera de la escuela, los niños y las niñas que trabajaban, o debían cuidar a otros familiares, o responsabilizarse de las tareas domésticas, las madres adolescentes, los “indisciplinados”, etc., no cumplían con las obligaciones impuestas por la institución. Y ese incumplimiento se convertía en la prueba de que no merecían el derecho puesto a su disposición. Hoy podríamos decir que desertaban de una escuela que los había abandonado a su suerte.

El encuadre de derechos humanos progresivamente desarrollado a lo largo del siglo XX modificó el abordaje de la escuela, de la educación, de la niñez y de la diversidad. Enfatizar la dimensión de la educación como un derecho de las personas (además de una obligación de los Estados) conduce inevitablemente a mirar quiénes y cómo son esas personas: el derecho no se asegura ni se pone en práctica en abstracto sino en casos bien concretos y a menudo complejos. Puesto que la escuela es la principal institución que pone en acto el derecho humano a la educación, debe también mirarse a sí misma, revisar sus políticas y sus prácticas e imaginar modalidades de interpelación e interacción que sean sensibles a las singularidades y circunstancias de sus alumnos y alumnas. ¿Cómo convocar y retener a

los niños y las niñas gitanos o pertenecientes al pueblo Rom en la escuela? ¿Cómo acompañar a quienes tienen capacidades diferentes? ¿Qué necesitan las alumnas embarazadas o madres y los alumnos padres? ¿Cómo abordar las tensiones que en ocasiones se generan a partir de la presencia de niños y niñas migrantes en las aulas? En pocas palabras: ¿cómo pensar las diferencias en su singularidad y a la vez asegurar el acceso a iguales derechos y su ejercicio?

Teniendo presente que el derecho a la educación (al igual que los demás derechos humanos) debe estructurarse sobre los principios de igualdad y de no discriminación en el acceso y en el ejercicio, este material aspira a contribuir a la reflexión acerca del lazo entre diferencia, diversidad y derechos en la escuela. **Mirar y que te miren, pensar y que te piensen** es una invocación y una invitación para las escuelas, sus docentes, alumnos y alumnas. Unas y otros miramos y somos mirados, pensamos y somos pensados. Entonces, el desafío consiste en mirar (analizar) cómo pensamos, y en pensar los lentes (las categorías) a través de los cuales miramos. Un desafío que no es menor: implica revisar certezas y poner en cuestión la "naturaleza" de lo social para desarmar el lazo espurio que, a partir de las marcas de la diferencia y la desigualdad, construye a ciertos sujetos como merecedores de derechos y a otros como no merecedores. Comprender las diferencias en relación con procesos sociales e históricos concretos es un paso indispensable para abordar la diversidad dentro de las escuelas y las aulas.

Este material, elaborado bajo la coordinación de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, es el resultado del diálogo y el intercambio de diversos equipos de trabajo: la Universidad Nacional de Lanús, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) y la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. Estos equipos e instituciones trabajan articuladamente en pos del fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto a través de la revisión de discursos y prácticas y promoviendo la reconfiguración democrática y democratizadora de los modos de pensar y hacer en las escuelas.

Gabriel Brener
Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa

ÍNDICE

Presentación	9
Niñez, migración y derechos	13
El cambio y las categorías de clasificación social	17
Pensar la diferencia	21
a. Las diferencias en la escuela.....	25
b. Inmigrantes y argentinos.....	27
c. De “los cachorros de la especie” a la niñez como categoría histórica.....	34
d. Niñez y derechos.....	37
Mirar y que te miren, pensar y que te piensen	39
A Modo de Conclusión. Mirar nuestra propia mirada	43
Bibliografía	45

PRESENTACIÓN

Las políticas educativas expresan y orientan los propósitos de la institución escolar, y entre ellos se destaca su centralidad como ámbito donde se construye cotidianamente la dimensión de “lo público”. Con este propósito como horizonte, la escuela reúne sujetos diversos agrupados en torno a determinados principios, líneas de acción y tareas que se organizan según tiempos y configuraciones específicas. Desde esta perspectiva, desde el Ministerio de Educación de la Nación concebimos a la escuela como un espacio de desafíos institucionales y pedagógicos en pos de abordajes integrales que consoliden la responsabilidad común en la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes.

A lo largo de su historia, la escuela ha adquirido una posición insustituible en la formación y desarrollo de la niñez y la adolescencia. El tradicional rol asignado a la formación de hábitos y a la transmisión de conocimientos y contenidos se amplió hacia la búsqueda de la reflexión, la crítica y la creatividad. El trabajo diario en una realidad cambiante nos interroga en su diversidad y exige perspectivas pedagógicas e institucionales capaces de recrearse y reinventarse en el diálogo con la comunidad, con otras disciplinas y con otras experiencias institucionales. Hoy difícilmente podamos concebir el trabajo de educar en la escuela como solitario o unilateral.

En las últimas décadas, los nuevos modos de participación e implicación por parte de docentes, directivos, estudiantes y familias se han articulado conforme a lo que entendemos por valores democráticos desde una perspectiva de derechos. Así, la escuela contemporánea establece un doble lazo con los derechos en general y con los derechos de la niñez en particular. Por un lado, como contenido de aula, es preciso enseñarlos y difundirlos para hacerlos valer y volverlos exigibles. Por el otro, por su transversalidad institucional, se requiere una puesta en práctica diaria, asegurándolos y protegiéndolos. **En la niñez y la adolescencia, la escuela es más que el espacio donde se ejerce el derecho a la educación: es también el ámbito donde cotidianamente**

se vivencia el derecho a la identidad, a la igualdad, a la no discriminación, a la protección, a pensar libremente, a expresarse, a escuchar y ser escuchado/a y a la participación (entre otros derechos humanos).

Los modos concretos en que los derechos humanos –y específicamente los derechos de la niñez– se expresan y ejercen en la escuela pueden variar enormemente. El derecho a la identidad que la escuela debe contribuir a asegurar y proteger puede aludir a una identidad étnica, cultural, personal, familiar o sexual –por mencionar los casos más comunes–. La igualdad y la no discriminación exigen analizar y comprender contextualmente diversidades y diferencias (expresadas, por ejemplo, en las identidades antes mencionadas) y las maneras en que estas atraviesan y constituyen las relaciones sociales en la escuela. Por su parte, el derecho a pensar libremente y expresarse requiere la generación y gestión de auténticos espacios de diálogo, discusión y disenso dentro de la propia institución.

Los ejemplos antes mencionados dejan en claro que la escuela no es meramente un lugar de enunciación de derechos. Sin embargo, pensarla como un ámbito amplio y efectivo de difusión, ejercicio y protección de derechos es un gran desafío institucional. Es verdad que no hay recetas que nos digan qué hacer o por dónde empezar, pero sí contamos con principios de derechos humanos, leyes nacionales¹ y lineamientos institucionales que contribuyen a comprender, orientar y acompañar las dinámicas y cambiantes situaciones formativas y de interacción que se viven en la escuela.

Desde esta perspectiva, probablemente la principal tarea de docentes, autoridades y equipos de orientación consista en desarrollar (y revisar permanentemente) criterios o miradas que les permitan “leer” y comprender las preocupaciones e intereses de quienes conforman la comunidad educativa. Así será posible construir intervenciones y modos de acompañamiento acordes a las actuales condiciones de época y capaces de asumir el desafío de la educación como derecho. Esas tareas sólo pueden pensarse y realizarse institucionalmente, con una

¹ Ley de Educación Nacional; Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, entre otras.

participación amplia y según propósitos políticos y educativos que el marco normativo vigente expresa con claridad.

Por cierto, una tarea compleja por lo múltiple, ya que supone mirar el presente en relación con el pasado —la historia de los sujetos, de la institución, y de sus vínculos— y en relación con el futuro, entendido como un horizonte abierto e inclusivo. En este recorrido encontraremos aquellas diferencias históricas y culturales que construyen y delimitan las relaciones otros/nosotros, así como los lazos y las aspiraciones que unen y permiten proyectar un futuro común.

Hoy tenemos un enorme desafío por delante: seguir construyendo y consolidando un proyecto que albergue hospitalariamente lo diverso. Esto supone dos cuestiones a la vez: por un lado, que se piense a la comunidad desde la pluralidad y no desde la homogeneidad; por otro, que se evite reducir y fragmentar las diferencias al concebirlas en sí mismas y no se las integra a un mismo proyecto.

El neoliberalismo, en sus distintas expresiones, debilitó y quebró de tal manera los lazos sociales, que las diferencias proliferaron desagregándose de toda idea de comunidad, desdibujando la concepción del otro como “semejante al que cuidar”, profundizando la desigualdad e incrementando la idea de peligrosidad asociada a lo diferente. Así, por ejemplo, ese otro pobre, ese otro latinoamericano, ese otro nativo, ese otro desocupado, fue objeto de hostilidad en un mundo donde las relaciones recíprocas y solidarias fueron constantemente lastimadas, víctima de un sistema que excluyó y aisló a aquellos que no pudieron ingresar al reino de intercambio de mercancías, con lo cual quedó justificada su opresión y/o eliminación del medio social.

Ahora bien, en un proyecto como el que se viene gestando en esta última década, es indispensable recuperar la dimensión del otro como aquel que me complementa, justamente por ser distinto. Su mirada, su voz, su sonrisa, su hacer, pensar y sentir diferente es como un espejo donde yo puedo reconocer lo otro y esto a su vez me ayuda a armar lo propio; mirarlo y mirarme al mismo tiempo, en un reconocimiento mutuo y recíproco, es lo que instaura una relación de responsabilidad solidaria. Miradas diferentes, voces diferentes, sonrisas

diferentes, pero todas expresiones que dan cuenta de lo humano, eso es lo que importa. A propósito de mirar y ser mirado, Jacques Derrida reúne dos conceptos indisociables en la frase: “ello me mira/concierne”. La alteridad da lugar al concernimiento. Es “lo que me hace decir ‘es mi problema, mi quehacer, mi responsabilidad’” (Derrida, 1999).

La alteridad es por lo tanto, constitutiva de lo humano. No existe lo uno sin lo otro, nos constituimos en la diferencia. Esto nos hace ver que no somos omnipotentes, que no podemos solos, que nadie puede solo. La comunidad la hacemos entre todos, la patria la hacemos entre todos. Nadie puede adueñarse personalmente de aquello que sólo existe distribuido, compartido, sostenido por la pluralidad. Para Emmanuel Levinas, se trata de una ética de la alteridad. (Levinas, 1991). Y es desde esa ética que la política puede promover y garantizar un modo de vida democrático.

Entonces, pensar la escuela es pensar quiénes fuimos, quiénes somos y, sobre todo, quiénes queremos ser en el concierto común de la democracia.

Niñez, migración y derechos

Dentro del amplio abanico de temáticas presentes en la escuela, en esta oportunidad nos interesa focalizar el análisis y la reflexión en los cruces o intersecciones de tres dimensiones que, tanto en su historia como en la actualidad, atraviesan la escuela: niñez, migración y derechos.

Según el Censo Nacional de 2010, Argentina cuenta con una población total de aproximadamente 40.000.000 de personas, 1.800.000 (4,5%) de las cuales nacieron en el extranjero. Los niños y niñas menores de 18 años nacidos en otros países suman aproximadamente 180.000. Gran parte de ellos/as integran los 10.000.000 de niños y niñas que asisten en la actualidad al Nivel Inicial, Primario o Secundario, sosteniendo la histórica presencia de niños y niñas migrantes en la escuela argentina.

Hace un siglo, en 1914, Argentina contaba con 8.000.000 de habitantes, 30% de los cuales (casi 2.500.000) habían nacido en el extranjero. De ellos, 325.000 tenían menos de 18 años. Para esa fecha, la población en edad escolar (6 a 14 años) en todo el país sumaba 1.500.000 niños y niñas, poco más de la mitad de los cuales (830.000) asistía a la escuela.² Entre quienes iban a la escuela, 86.000 (el 10% de la población escolar) eran niños y niñas inmigrantes —tal vez muchos de ellos/as fueron los abuelos/as y bisabuelos/as de los/las maestros y maestras actuales.

En 1884 (unos pocos años después de la sanción de la Ley 817 de Inmigración y Colonización), la Ley 1420 estableció la educación pública obligatoria, gratuita y laica. Sin marcar diferencias entre personas nacidas en el país o en el extranjero, esta ley se propuso “favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo

² En 2010, había 6.200.000 niños de entre 6 y 14 años. De ellos, 6.100.000 asistían a la escuela regularmente. Esto quiere decir que entre 1914 y 2010 la escolarización en el Nivel Primario pasó de aproximadamente el 50% a casi el 100%. Si se considera a la población de entre 3 y 17 años (10.300.000 niños), 88% asiste a la escuela.

moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad” (art. 1). Sostenidas en el principio constitucional de igualdad de derechos civiles para todos los habitantes, las leyes de Inmigración y de Educación Común jugaron un papel central en la conformación de la sociedad argentina.

Entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX la gran inmigración ultramarina modificó la estructura poblacional y diversificó enormemente la composición de la sociedad argentina. En ese contexto de cambios, y con la misión de formar ciudadanos/as, la escuela pública asumió un rol clave en la homogeneización de las diferencias nacionales, regionales, étnicas y lingüísticas. Sandra Carli (1999) sostiene que la escolaridad obligatoria disciplinó a los niños y niñas de los sectores populares (hijos de nativos y de inmigrantes) y a la vez permitió la conformación de una cultura pública que aportó a la conformación de una sociedad democrática e integrada. Seguramente, para todos esos niños y niñas la escuela fue, entre tantas otras cosas, el espacio de interacción cotidiana donde se reconocieron en sus diferencias y en sus semejanzas.

Pareciera que la escuela siempre ha sido un ámbito donde la niñez ha estado auténticamente presente en su singularidad (étnica, nacional, lingüística), aunque no siempre la diversidad y las diferencias hayan sido consideradas o hayan encontrado las maneras de expresarse y legitimarse en la institucionalidad. Implícita o explícitamente, las prácticas educativas —las históricas y las actuales— han “pensado” la niñez, la diversidad y los derechos, y ahora, como siempre, la escuela continúa enfrentando los desafíos que surgen de las diferencias. Tal vez la novedad de nuestros días radique en el paradigma desde el cual se abordan estos desafíos.

En la actualidad, el paradigma de derechos humanos ha renovado nuestra mirada en relación con la diferencia y la diversidad. Ya no se trata de obstáculos que sea necesario limar, uniformar u homogeneizar como paso previo a la igualdad jurídica. Al contrario, el principio de no discriminación (uno de los pilares del sistema de derechos humanos) garantiza la igualdad de trato independientemente de la nacionalidad, la edad, el sexo/género, la raza, la pertenencia a determinado grupo étnico o clase social, etcétera. Es decir, que asegure la igualdad en el acceso a derechos independientemente de las diferencias

o singularidades de las personas. La homogeneidad social o cultural ha dejado de ser condición para la igualdad jurídica.

En este marco, el presente material pretende aportar elementos que faciliten la comprensión y la reflexión en torno a las siguientes cuestiones:

- **¿Cómo pensar la diferencia y la diversidad en su dinamismo y en la manera en que inciden en la conformación de sujetos sociales?**

Se parte de pensar a la diferencia y la identidad en términos relacionales (es decir que ocurren en el marco de relaciones otros/nosotros), y no únicamente como “marcas” o “formas de ser” de ciertas personas o colectivos. Como se planteó al inicio del material, la necesidad del otro en tanto otro que me permite ser yo mismo es lo que arma lo común; valorar las diferencias no implica concebirlas en su “esencia” y dejarlas libradas a su suerte sino fortalecer sus posibilidades de expresión y desarrollo en un singular plural, no homogéneo. Significa albergarlas, “hacerles lugar” como se le hace lugar a un recién llegado a quien se lo invita a compartir una mesa alrededor de la cual se sientan personas distintas en torno a un objeto común, como dirá Hanna Arendt. Tiene que ver con un acto de hospitalidad hacia el que llega, el nuevo o el extranjero, sin importar de dónde viene o cómo se presenta, asumiendo la responsabilidad por el mundo construido que se le ofrece y habilitando a la vez la posibilidad de que el recién llegado lo transforme con su aporte. Dice Arendt: “La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él [...] también mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos para la tarea de renovar un mundo común.”(Arendt, 1999).

- **¿Cómo analizar y contextualizar, cómo historizar y desnaturalizar las categorías sociales (o las formas de clasificación social) a través de las cuales se suelen definir sujetos y se orientan las formas de intervención sobre ellos?** *La niñez, la adolescencia, el migrante, el extranjero, el alumno* son categorías que se han constituido en contextos

históricos específicos. Estas categorías refieren a las cambiantes formas de pensar a la sociedad y a quienes la conforman. Son también maneras de (re)crear, ordenar y administrar la diferencia y la diversidad, y de facilitar o impedir el acceso a derechos. Pensar estas categorías nos abre una doble puerta. Por un lado, hacia la comprensión crítica e histórica de las diferencias, y por el otro hacia la construcción de la igualdad como punto de partida de las políticas y como horizonte próximo de las prácticas escolares. Es decir que la pregunta por la diferencia es inseparable de la pregunta por la igualdad.

- **¿Cómo pensar las diferencias en su singularidad y a la vez asegurar el acceso a y el ejercicio de iguales derechos?** En muchísimas oportunidades, las marcas de la diferencia fueron utilizadas como argumento para obstaculizar el acceso a derechos, ya que eran leídas como evidencia de que quien las portaba no **merecía** el derecho. Para mencionar un ejemplo histórico y bien conocido: en el marco de la Ley de Residencia (1902) el extranjero, por su singularidad como no nativo o no nacional, fue considerado no merecedor del derecho a juicio y deportado directamente en caso de sospecha de ciertas infracciones por las que las personas nativas eran llevadas ante un juez. Es decir que la diferencia *nacional* justificó una desigualdad ante la ley.

Para pensar los lazos entre diferencia, diversidad y derechos en el ámbito de la escuela, y para que la escuela como institución conserve la sensibilidad ante las cambiantes dinámicas (y tensiones) propias de la comunidad educativa, se presentan a continuación algunos apuntes referidos al cambio social y a la construcción de categorías clasificatorias. Luego nos detendremos en ciertos aspectos relativos a las categorías de *extranjero*, *migrante* y *niñez* y a la manera en que se corporizan en la escuela. Vale aclarar que la reflexión del Ministerio de Educación de la Nación en torno a la construcción y análisis de las categorías sociales se enmarca en una perspectiva de derechos humanos, punto de partida y horizonte para la igualdad y la no-discriminación en la escuela.

El cambio y las categorías de clasificación social

¿Cómo pensar la diferencia y la diversidad en su dinamismo y en la manera en que inciden en la conformación de identidades sociales?

Muchas categorías de clasificación social resultan naturales y evidentes. En esta sección se hará referencia a las complejas dinámicas que conducen a cambios en las categorías clasificatorias y se analizará lo ocurrido con algunas de ellas.

Las evidencias de cómo ha cambiado la sociedad son numerosas: cualquier persona adulta las encuentra fácilmente comparando los objetos y las prácticas que la rodean con lo que conoció en su infancia o juventud. Más difícil resulta comprender el origen de los cambios y los caminos que se abren (o se abrieron) a partir de ellos. Veamos un ejemplo.

La imprenta en el siglo XV e Internet en el siglo XX surgieron y prosperaron en contextos de grandes cambios políticos, económicos, sociales y culturales, que a su vez contribuyeron a expandir y fortalecer. Con ambos inventos se modificaron las formas de producción y difusión de información e ideas; y también se modificaron las nociones acerca de qué se difunde y quiénes pueden producir, circular y recibir información. Es decir que **los cambios sociales determinan cambios en cómo se piensa a la sociedad y a quiénes la conforman.**

Algunos ejemplos vinculados con cambios en los derechos de varones y mujeres durante los siglos XIX y XX permitirán ilustrar este punto con mayor detalle. En el Código Civil argentino de 1869, la mujer mayor de edad soltera o viuda tenía los mismos derechos civiles que el hombre mayor de edad,³ pero la mujer casada era “incapaz respecto de ciertos actos o del modo de ejercerlos”: no podía estudiar, trabajar ni ejercer el comercio sin autorización del marido, quien además la representaba y administraba todos sus bienes, incluso los que ella tuviera con anterioridad al matrimonio. Tampoco podía ser testigo en

3 En esta época, la mayoría de edad se alcanzaba al cumplir 22 años.

procesos judiciales sin permiso de su esposo. Además si abandonaba el domicilio conyugal, el marido podía recurrir a la fuerza pública para obligarla a volver. Es decir que por el acto de casarse (presumiblemente para ser madres y formar una familia) las mujeres retornaban al estado de incapacidad y dependencia que habían tenido como personas menores de edad. Recién en 1926, la Ley 11.357 autorizó a las mujeres casadas a administrar sus bienes y a trabajar sin permiso del esposo.

Con respecto al derecho al sufragio, durante décadas se sostuvo que las mujeres, por las características propias o “naturales” de su sexo, carecían de la racionalidad y autonomía que se consideraban indispensables para votar. No importaba su edad, su estado civil o su nacionalidad: aquello que las excluía del derecho político era inherente a su naturaleza. Hacia mediados del siglo XX, en 1947, Juan Domingo Perón firmó el decreto que permitió el voto femenino y el ejercicio de los derechos políticos. En lo que respecta al derecho a decidir sobre los hijos e hijas, recién en 1985, durante la Presidencia de Raúl Alfonsín, la Ley 23.234 consagró la patria potestad compartida.

La breve secuencia de hechos que se acaba de mencionar ilustra someramente algunos cambios en la manera en la que se piensa a la sociedad y a quienes la integran. ¿Es posible que entre 1869 y 1985 haya cambiado “la naturaleza” de las mujeres, y que haya desaparecido de estas aquel elemento que las volvía incapaces, irracionales y dependientes? ¿O más bien cambió la sociedad, y uno de los cambios refiere específicamente a cómo se cree (o se deja de creer) en una supuesta “naturaleza” de las personas? ¿Será que la noción de igualdad comenzó lentamente a hacerse extensiva a todas las personas, y no sólo a ciertos grupos de varones (por ejemplo, blancos, nacionales, propietarios, alfabetos, etc. etc.)?

Los procesos antes descriptos aluden a cambios en cómo se define a quienes conforman la sociedad o, en términos más abstractos, a cambios en las formas de clasificación social. Las modificaciones vinculadas con el rol social de las mujeres fueron a la par de los cambios acerca de cómo pensarlas, definir las y clasificarlas. Producto de numerosas luchas por el reconocimiento de su igualdad, las mujeres comenzaron a ser consideradas como “seres autónomos,

independientes y racionales”, y se modificaron las leyes que las excluían del ejercicio de ciertos derechos. El acceso a numerosos derechos en condiciones de igualdad con los varones contribuyó a su vez a otros cambios en la vida privada y en la vida pública de la mujer. Si a lo largo del siglo XX los criterios de “incapacidad” e “irracionalidad”, que justificaron la exclusión de las mujeres de la vida política, dejaron de resultar *evidentes* y *naturales*, cabe preguntarse cuánto tenían de evidente y de natural, y cuánto de histórico y contingente.

Así pensaba Colón a los indios: “Los indios sirven para les mandar, y les hacer trabajar, sembrar y hacer todo lo que fuese menester, y que hagan villas y se enseñen a andar vestidos y a nuestras costumbres”.
Diario de Colón, 16 de diciembre de 1492 (Eduardo Galeano, 1992)

En la misma perspectiva que se viene analizando, la antropóloga Rita Segato (2007) sostiene que las maneras en que cada sociedad construye y reproduce la diferencia han cambiado a lo largo del tiempo. ¿Quiénes son “diferentes”? ¿Qué los hace diferentes? ¿Cómo se organizan las relaciones entre los distintos conjuntos de “diferentes” que existen en cada sociedad? Estos cambios en la organización y regulación de la diferencia se originan en la propia historia de cada sociedad, y por lo tanto pueden variar significativamente a lo largo del tiempo y de las regiones. Para describir estos procesos, Rita Segato habla de *matrices históricas de alteridad*, es decir de formas históricas (no naturales) de organizar la diferencia (o la alteridad). Son *matrices* porque no sólo ordenan y organizan la diferencia, sino que también la replican, produciendo y reproduciendo sujetos sociales marcados e identificados por ciertas diferencias. A su vez, esas marcaciones de la diferencia (socialmente producidas) permiten señalar y clasificar a conjuntos de personas —los “indios”, los “negros”, los “adolescentes”, entre tantos otros— y determinar qué pueden y qué no pueden hacer. O: qué derechos tienen y cuáles no. Por ello, pensar acerca de la diferencias es también pensar acerca de la igualdad y de los caminos para lograrla.

Teniendo en cuenta que las matrices de alteridad son producto de una historia y de una época, ello significa que no hay una “naturaleza de lo social” ni sujetos que sean naturalmente de una u otra manera. Pensar que existe algo

equivalente a una “naturaleza de lo social” es más bien una consecuencia de la invisibilización de los procesos mediante los cuales se construyeron sentidos “lógicos, naturales y evidentes” —tales como los que describían a las mujeres casadas como incapaces para realizar ciertos actos. Por eso, los cambios en las formas de clasificación social nos hablan de las disputas y las tensiones históricas, y nos muestran que a lo largo de las distintas épocas ha habido sujetos **clasificados** y sujetos **clasificadores**.

En términos generales, todo proceso de clasificación se funda en una *diferencia*, que es construida como significativa. Si bien la diferencia puede anclarse en infinidad de cuestiones, algunos de los criterios básicos más difundidos en Occidente han sido la edad (niños/adultos/ancianos), el sexo (varón/mujer), ciertas características fenotípicas (en las que se justificó la delimitación de “razas”), las creencias religiosas (infeles/cristianos) o la nacionalidad (nativos/extranjeros). Estas categorías han sido resultado de la historia (y no de una “naturaleza” de lo social), y la prueba de ello es la manera en que estas se fueron ampliando o modificando. Por ejemplo, en la actualidad, el criterio de la edad incluye a bebés, infantes y adolescentes como categorías específicas; la categoría sexo se ha ampliado a la noción de género que incluye las orientaciones sexuales y la dimensión trans.⁴

Estos ejemplos permiten comprender que **la diferencia es constitutiva de lo social, pero no es sinónimo de desigualdad**. La desigualdad es resultado de un proceso de jerarquización y del ejercicio del poder sobre la diferencia. Qué cosas son solamente diferentes (por ejemplo, las peras y las manzanas) y qué cosas además de diferentes se presentan como desiguales (por ejemplo, los varones y las mujeres) aunque este tampoco sea un dato de la naturaleza. Desde el punto de vista de la naturaleza, varones y mujeres son tan diferentes y tan poco desiguales como las peras y las manzanas. Esto quiere decir que la desigualdad se construye en la cultura, en la sociedad y en la historia. La desigualdad también está ligada a la clasificación social, y lo mismo ocurre con la igualdad.

⁴ Cuando se hace referencia a sexo se alude a una característica biológica, mientras que al hablar de género se alude a la construcción social de los roles que se considera corresponden a varones, mujeres u otras categorías. El registro antropológico ha ilustrado detalladamente las variaciones en la construcción y asignación de roles de género a través de las culturas y del tiempo.

Pensar la diferencia

¿Cómo analizar y contextualizar, cómo historizar y desnaturalizar las categorías sociales (o las formas de clasificación social) a través de las cuales se suelen definir sujetos y se orientan las formas de intervención sobre ellos?

El racismo es una doctrina que postula equivocadamente la existencia de diversas razas humanas. Sobre la base de diferencias fenotípicas observables (tales como el color de la piel, la forma del cráneo o la estructura física) postula la existencia de la raza blanca, la raza negra, la raza roja y la raza amarilla (*), ubicadas principalmente en Europa, África, América y Asia. El racismo sostiene también que las diferencias físicas/razales están directamente vinculadas con capacidades intelectuales y morales diferenciales, y a partir de ello postula la superioridad de la raza blanca por sobre las demás.

(*) Puesto que el concepto de raza es absolutamente laxo e inespecífico, también se ha hablado de la raza judía, gitana, criolla, etc. Estos usos han sido siempre políticos.

Las diferencias, y su constante creación y reproducción, son dimensiones centrales de cualquier sociedad humana. La clasificación, que ordena y organiza la vida social y comunitaria, se sustenta sobre diferencias varias (edad, sexo/género, color de la piel, pertenencia a una tribu, clan, religión, país, clase social, etcétera) construidas como significativas y reproducidas como tales. El antropólogo Claude Lévi-Strauss argumentaba que las sociedades humanas necesitan "determinado *óptimo* de diversidad, más allá del cual no podrían ir, pero debajo del cual tampoco podrían descender sin peligro" (1987:307).

Si bien la producción y la organización de las diferencias son actividades constitutivas de todas las sociedades, no todas "seleccionan" las mismas diferencias, ni las "organizan" del mismo modo. Detengámonos brevemente en qué sujetos

han sido señalados y contruidos como “diferentes” para graficar este argumento. El “infiel” (el judío o musulmán) fue el Otro para el paradigma cristiano milenarista; el (buen) “salvaje” americano lo fue para el iluminismo; la “mujer” lo es para el patriarcado; el “extranjero” es el Otro para la Nación. Estos ejemplos muestran dos cuestiones: que la diferencia es central para la delimitación y construcción de grupos y sostiene las relaciones Otros/Nosotros, y también que **la diferencia no tiene naturaleza**. No es una propiedad intrínseca de determinados sujetos, ni está en su “esencia”. Todo lo contrario: la diferencia es el resultado de la interacción de un “nosotros” con esos “otros”, donde estos términos no se anulan entre sí, sino que se complementan necesariamente.

La delimitación de distintos grupos a partir de las diferencias que se han construido como socialmente significativas suele ser un paso previo para la jerarquización: algunos grupos resultan inferiores a otros, y por lo tanto son legítimamente sometidos, dominados, explotados o excluidos. Así, las diferencias concretas no sólo se utilizan para justificar el abuso sino que además suelen erigirse como barreras para obstaculizar el acceso a oportunidades y derechos. El racismo y la xenofobia (ver recuadros) constituyen dos ejemplos bien conocidos de cómo operan los procesos de jerarquización en función de la selección y “naturalización” de diferencias, y cómo dan lugar a y legitiman la exclusión, la explotación, la esclavización y la limitación en el acceso a iguales derechos.

Tanto el racismo como la xenofobia han seleccionado un indicador (el color de la piel, el país de origen) a partir del cual millones de personas han sido colocadas en situaciones marginales o subalternas e incluso llevadas a la muerte. En el siglo XIX el racismo denominado “científico” contribuyó a justificar los procesos de esclavización, y en el siglo XX las matanzas de personas judías y gitanas durante la Segunda Guerra Mundial y las llamadas “limpiezas étnicas” en los Balcanes y en diversas regiones de África.⁵ La xenofobia suele encontrarse implícitamente en la base de muchas políticas migratorias y en buena parte de

⁵ El término “racismo”, que hoy se utiliza comúnmente para hacer referencia a formas de discriminación y jerarquización basadas en supuestas diferencias biológicas entre distintos grupos humanos, se forjó por primera vez durante los siglos XVIII y XIX. En un contexto dominado por el éxito de la teoría evolucionista de las especies postulada por Charles Darwin, el racismo aspiraba a constituirse en una doctrina científica y **afirmaba la continuidad entre las características físicas**

los discursos que siembran sospecha sobre las personas de otras proveniencias étnicas o nacionales, señalándolas como culpables (chivos expiatorios) de los males de un país. Así como las prácticas racistas se basan en una inespecífica noción de “raza”, es interesante observar que la xenofobia frecuentemente recurre a una *imputación* de nacionalidad: no importa cuál sea realmente la nacionalidad de la persona o el grupo discriminado, sino que a partir de un conjunto de indicadores (tales como el color de piel, el idioma, la religión, o las costumbres) se la/los señala como extranjeros, o más bien como extraños, como otros. Así, por ejemplo, en la actualidad, en nuestro país, los argentinos/as, descendientes de antiguos inmigrantes latinoamericanos, son víctimas de la xenofobia, que les atribuye la nacionalidad de sus ancestros y no les reconoce su condición de argentinos/as.

La xenofobia es el odio, la hostilidad, el temor o el desprecio hacia las personas que se consideran extranjeras o extrañas a la comunidad.

Por lo general, *extranjera* es la persona que pertenece a otra comunidad política.

Contemporáneamente, la condición de extranjero alude a la nacionalidad, es decir al nacimiento o pertenencia a un país distinto del de quien habla.

Cuando se señalan los casos extremos de racismo y xenofobia es fácil indignarse y denunciar los prejuicios en los que se basan. Sin embargo, estas formas de exclusión generalizada se apoyan sobre un mecanismo bastante común: los estereotipos, o la estereotipación. Los estereotipos (basados en la raza, la

y los comportamientos culturales. El argumento central de lo que hoy se denomina “racismo científico” consistía en afirmar que las diferencias físicas entre poblaciones determinan (son la causa de) las diferencias culturales. Así, esta doctrina se sostenía en dos postulados básicos que han sido indiscutiblemente refutados durante el siglo XX, a saber: 1) la existencia de “razas” dentro de la especie humana, y 2) la continuidad entre lo físico y lo moral o cultural (Todorov, 1991: 116). Si bien en la actualidad los soportes científicos de las teorías racistas se han derrumbado estrepitosamente, el racismo sigue operando como una práctica clasificatoria del sentido común, y justificando la discriminación, la desigualdad y la violencia.

etnia, el origen nacional, el género, la edad, etc.) generalizan a partir de casos individuales a la vez que asumen cómo será el comportamiento de un individuo concreto a partir de su pertenencia a un todo mayor y supuestamente homogéneo. Los estereotipos pueden ser positivos o negativos, pero en ambos casos funcionan sobre presunciones. Por ejemplo: preferir un médico, o dentista, o arquitecto varón por suponer que será más formado que su par femenino. O valorar de manera diferente a las personas según su país de origen: basta comparar el prejuicio favorable hacia los inmigrantes que provienen de países europeos, en contraposición al prejuicio, a menudo desfavorable, hacia los que provienen de países latinoamericanos, africanos o asiáticos. Por supuesto, estas construcciones son relativas e históricas.

“Construir al Otro como Otro, catalogarlo como diferente, no es meramente una operación clasificatoria, sino que es también explicativa y predictiva. Clasificarlo [...] es definirlo como objeto de intervención y tutelaje; es fijar los límites de lo que podrá o no podrá nunca llegar a ser.” (Belvedere y otros, 2007: 80)

En conjunto, el racismo, la xenofobia y los prejuicios, así como las distintas formas de construcción, consolidación y difusión de estereotipos nos muestran dos cuestiones bien interesantes. Por un lado, que la diferencia (y las diferencias) están y han estado presentes en todas las sociedades humanas, a lo largo de la historia y hasta la actualidad. Por ello se afirmó anteriormente que la diferencia es constitutiva de lo social. Por otro lado, muestran lo difícil que es pensar la diferencia (¿se debe a la “raza”, a la “religión”, a la “nacionalidad”, al “sexo”?; el otro ¿nace o se hace?) y, a la vez, cuán imprescindible y necesario es hacerlo. No existen discursos unificadores o totalizadores para la comprensión de las diferencias, y ello sin duda porque estas se construyen, se visibilizan, se padecen, se enarbolan o se celebran en la dinámica de las relaciones sociales y políticas en sentido amplio.

Sin abandonar la preocupación por la comprensión de la diferencia, es por lo menos igual de necesario preguntarse por algunos de sus efectos,

especialmente aquellos que se vinculan con la exclusión y el acceso desigual a derechos. La portación de una marca de diferencia⁶ —por ejemplo: ser *indio/a*, *negro/a*, *cabeza*, *bolita*, *gay*, *travesti*, *bastardo/a*, *discapacitado/a* (la lista es interminable y sus términos pueden ser brutales)— ha sido significada y utilizada como una señal para justificar y legitimar determinadas exclusiones. Así, desde el sentido común se suele sostener que quienes son diferentes (y además pobres) harán o hacen “mal uso” de los derechos que les reconoce el Estado, y por lo tanto no los merecen. El conocido mito de que durante el peronismo los sectores más vulnerables de la sociedad utilizaban los pisos de parquet de las viviendas sociales como leña para el asado es probablemente la figura más acabada y más difundida de este pensamiento.

a. Las diferencias en la escuela

Una de las tareas que las escuelas **deben asumir en la actualidad consiste en prevenir toda comprensión o interpretación de la diferencia que conlleve o justifique una limitación en el acceso a cualquier derecho**. En la escuela, esta responsabilidad refiere a situaciones hoy bien conocidas: niños, niñas y adolescentes con capacidades diferentes; madres y padres adolescentes; estudiantes migrantes o descendientes de migrantes, entre otros.

Desde esta perspectiva, es interesante observar cómo en el pasado ha existido una estrecha relación entre diferencias y deserción escolar. Es posible entonces pensar que la falta de consideración de la escuela hacia las diferencias y las desigualdades a lo largo de décadas durante el siglo XX explica, en parte, la deserción y el abandono escolar. En este escenario quienes no encajaban en la figura del *alumno/a esperado/a* (ya sea por indisciplina, por demasiado pobres, por trabajar durante la infancia, por maternidad adolescente, por movilidad espacial —tales como los Gitanos o Romá—, por familias “disfuncionales” o

⁶ Contemporáneamente, en el capitalismo, las marcas de la diferencia están atravesadas por la pobreza. Si bien la interacción entre diferencia y desigualdad es compleja, por lo general tienden a reforzarse mutuamente, de modo que desde el sentido común se suele pensar que los pobres son diferentes antes de ser pobres, y esa diferencia previa explica el origen y la continuidad de su pobreza.

por lo que fuera) **abandonaban la escuela y eran abandonados por ella**. En cierta medida, quienes no podían “sobreponerse” a sus marcas o disimularlas en el ámbito escolar veían menguadas sus posibilidades de permanencia en una institución que si bien teóricamente ofrecía a todos/as el acceso a un derecho (la educación), lo ponía a disposición de manera tal que generaba la deserción de quienes “no lo merecían” —probablemente por demasiado diferentes.

En las últimas décadas se han comenzado a hacer grandes esfuerzos en pos de la retención escolar en el Nivel Secundario —esfuerzos obviamente destinados a incluir a quienes eran considerados “desertores naturales”. Esto ha implicado por un lado, romper con la lógica del *merecimiento del derecho* y por el otro, exponerse a los conflictos ocasionados por la presencia de *alumnos inesperados* (y entonces, revisar cómo se han construido las imágenes del alumnado en la escuela). Asegurar concreta y sostenidamente el derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes implica (re)tenerlos en la escuela con todas sus marcas y con todas esas diferencias (difíciles o conflictivas) que en décadas anteriores generaron su no inclusión, su expulsión o su abandono. En cierta medida, una prueba del éxito de estos esfuerzos en pos de la retención de los alumnos/as está dada por la cantidad de adolescentes que en la actualidad son la primera generación que en sus familias termina el secundario. En estos casos, la convicción política e institucional acerca de la igualdad y la dignidad de estos chicos/as fue clave para articular *diferencias* y *derechos*.

Es un hecho que la dimensión migratoria ha estado siempre presente en la escuela argentina, encarnada en las trayectorias de alumnos, alumnas, docentes y familias. A diferencia de la escuela de inicios del siglo XX, la escuela contemporánea ya no aspira a ser la “aplanadora” de las diferencias étnicas, nacionales, lingüísticas, etcétera. Anclada en una perspectiva de derechos, la escuela de hoy busca formar en la diversidad, asegurando la inclusión y habilitando la expresión de las singularidades y diferencias. En otras palabras la escuela no debe dejar afuera ni abandonar a quienes son diferentes (en las múltiples formas que puede adquirir la diferencia) sino que debe trabajar diariamente para incluirlos, en todas las formas y expresiones que puede tener la diversidad. Situaciones o realidades que en décadas pasadas quedaban en la

vereda de la escuela (porque no podían expresarse o porque quienes las expresaban no “encajaban” en el sistema educativo) se encuentran hoy en día en las aulas y en los patios. En este contexto, uno de los grandes desafíos de la escuela actual es abordar las diversidades y las diferencias vinculadas con la inmigración sin pretender erradicarlas, patologizarlas o convertirlas en barreras.

Aunque suene como un trabalenguas: para pensar en términos de derechos, la existencia de un número importante de inmigrantes en el país, que hoy se expresa en las aulas, impone revisar cómo se han construido las categorías a partir de las cuales se han pensado las migraciones en el pasado. Un repaso somero de las percepciones en torno a las migraciones en la Argentina⁷ permitirá analizar la dimensión histórica de la clasificación social y preguntarse acerca de las brechas entre las experiencias personales e institucionales y los contenidos que se enseñan en la escuela.

b. Inmigrantes y argentinos

Si nos retrotraemos a la historia de Argentina como Nación, es necesario afirmar que luego de la Independencia, existía acuerdo entre la clase política criolla respecto de la importancia de la población para el crecimiento y el desarrollo de la producción nacional. La evidencia del supuesto “desierto”, sumada a las opiniones desvalorizantes de Sarmiento y Alberdi sobre indios, gauchos y criollos (concebidos como vagos, indolentes y poco propensos a la civilización) sirvió para promover la inmigración de personas provenientes de los países de Europa central (Inglaterra, Francia, Suiza, Alemania) como estrategia para revertir la *barbarie*. Para el pensamiento del siglo XIX, el lazo entre raza y cultura era tan fuerte (tan “natural y evidente”) que se consideraba que los objetivos de civilización y desarrollo sólo podrían alcanzarse tras el recambio racial que produciría una inmigración selectiva.

Así, la política y las iniciativas de fomento de la inmigración europea se inscribieron en una narrativa más amplia que ligaba el progreso y la civilización a las

⁷ Para acceder a una información más detallada sobre las dinámicas migratorias que ha experimentado la Argentina, se puede consultar en: <http://valijainmigracion.educ.ar>

características genéticas (por usar un término moderno) de la población.⁸ Desde esta perspectiva, se pensaba que la sociedad no hace (no forma, no construye) a las personas, sino al revés: estas imprimen sus características a la sociedad y a la cultura. Tanto la Constitución Nacional de 1853 como la Ley Avellaneda de Inmigración y Colonización de 1876 recuperaron estas nociones a través del fomento de la inmigración europea.

En unas pocas décadas (aproximadamente entre 1880 y 1920) más de 2.000.000 de personas provenientes de ultramar (especialmente de Italia y España) se afincaron en el país. Su presencia fue tan numerosa que hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX representaban entre el 25% y el 30% de la población total del país. Estos inmigrantes incidieron fuertemente en la estructura demográfica, económica y social de la Argentina, y entre otras cosas opacaron por completo la presencia histórica y permanente de personas provenientes de los países limítrofes y cuya movilidad territorial databa de la época de la colonia. Entre los muchos efectos que ha tenido la inmigración europea en Argentina, uno no menor refiere a las formas de pensar la sociedad y de comprender otros procesos migratorios que ha experimentado el país —básicamente las migraciones latinoamericanas (históricas y contemporáneas)— así como las provenientes de la región Asia Pacífico, África y el Caribe.

El relato del “crisol de razas” forjado durante la primera mitad del siglo XX destacó la centralidad del aporte migratorio europeo en el tránsito hacia una sociedad moderna y cosmopolita (por oposición a una sociedad tradicional e hispánica). Desde el punto de vista de sus hijos y nietos argentinos, las propias características atribuidas a esos extranjeros —“trabajadores”, “esforzados”, “ahorristivos” y “tesoneros”— fueron la clave de su ascenso social y del desarrollo del país. A pesar de su origen mayoritariamente mediterráneo, sus logros confirmaban las expectativas civilizadoras depositadas en ellos⁹ y los diferenciaban claramente

⁸ En este proceso (que posteriormente se expresó en la noción de “crisol de razas”) se fueron invisibilizando la herencia y el componente afro de la sociedad local y se consolidó el lugar subalterno adjudicado a los pueblos indígenas.

⁹ La inmigración europea fue valorada positivamente por Sarmiento y Alberdi (que escribieron acerca de ella hacia 1850/60, cuando esta aún era un deseo y no una realidad) y luego, a mediados del siglo XX, por el sociólogo Gino Germani (italiano e inmigrante), quien le atribuyó un papel clave en el pasaje

de esas otras poblaciones extranjeras que comenzaban a volverse visibles en las grandes ciudades argentinas hacia 1960: los inmigrantes provenientes de países limítrofes (Bolivia, Paraguay y Chile).

Puesto que no se trataba de personas europeas o consideradas blancas por la élite gobernante, la permanencia de la inmigración latinoamericana nunca fue fomentada mediante leyes o políticas estatales; más bien todo lo contrario: se constituyó en la inmigración no deseada pero tolerada. La presencia de estos inmigrantes sudamericanos reforzó los relatos que parten del sentido común acerca de la antigua inmigración europea, que destacaban cada vez más el componente étnico, racial o cultural para explicar las diferencias en las trayectorias sociales y económicas de ambos grupos de inmigrantes. Estos relatos minimizaron o incluso desconocieron los contextos institucionales y de derechos en que efectivamente se desplegaron las diversas trayectorias migratorias.

La inmigración europea no tuvo mayores dificultades para regularizar su permanencia (casi siempre fueron migrantes “documentados”) en tanto que la latinoamericana padeció sistemáticamente la situación inversa, traducida en exigencias normativas que establecían requisitos incumplibles. En los relatos sobre la inmigración europea no se habla de la existencia de obstáculos relacionados con la falta de documentación argentina (no contar con DNI), tales como no poder trabajar “en blanco”, no poder abrir una cuenta bancaria, la imposibilidad de alquilar una vivienda, comprar o vender propiedades o vehículos, o para acceder a la certificación educativa, etcétera. Estas situaciones han sido moneda corriente en las trayectorias de la inmigración proveniente de países limítrofes, particularmente la ocurrida entre 1980 y 2003. La documentación,

de la sociedad tradicional a la sociedad moderna. Esta mirada, expresada también en los relatos de las familias descendientes de inmigrantes europeos, se constituyó en una suerte de sentido común acerca de los procesos migratorios en Argentina. Nos referimos puntualmente al relato acerca del inmigrante pobre, que llegó a la Argentina “con una mano adelante y la otra atrás”, y que producto de su “trabajo”, “ahorro” y “sacrificio” ascendió socialmente. Estas valoraciones positivas expresadas durante la segunda mitad del siglo XX contrastan fuertemente con la mirada despectiva que la antigua élite criolla tuvo hacia esos mismos inmigrantes y que, en las primeras décadas del siglo XX, dió lugar a numerosos ensayos, novelas, sainetes y caricaturas, además de la sanción de las leyes de Residencia de Extranjeros (1902) y de Defensa Social (1910), que restringieron los derechos de las personas extranjeras. Estas leyes pretendieron fundamentalmente controlar a aquellos inmigrantes con trayectorias políticas y sindicales: anarquistas, socialistas y comunistas.

y su contrapartida (la indocumentación y la consecuente condición de “ilegal”) como resultado de las políticas estatales —y lo que cada una de ellas implicó en términos de acceso a derechos— rara vez fueron tomadas en cuenta. Por el contrario, las diferentes trayectorias sociales y económicas de ambos conjuntos de migrantes se explicaron burdamente desde una perspectiva racial y étnica: inmigrantes civilizados (léase: blancos) civilizan, inmigrantes latinoamericanos (léase: indios) generan problemas.

Este sintético repaso sobre los procesos inmigratorios en Argentina muestra que muchas categorías que le son asignadas a los migrantes son resultado de lo que se podrían llamar disputas clasificatorias. A partir de marcaciones raciales, étnicas y culturales, frecuentemente expresadas en leyes, se ha reforzado la diferencia y la no pertenencia (por exclusión o por invisibilización) de los y las migrantes latinoamericanos, de los pueblos indígenas y de los y las afrodescendientes. La manera en que es clasificado un sujeto social determinado en un momento determinado (tildado de “civilizador”, “cocoliche”, “anarquista”, “modernizador”, “cabecita negra”, “bolita”, “paragua”, “ilegal”, etc.) está estrechamente vinculada con quién *dice* o *enuncia* (o impone) la clasificación.

En la segunda mitad del siglo XX, la valoración positiva de la inmigración europea resultó del cambio de los sujetos clasificadores: ya no era más la antigua élite criolla la que hablaba de los inmigrantes, sino sus propios descendientes nacidos en Argentina; los mismos que luego “clasificaron” a la inmigración latinoamericana. Por eso anteriormente se señaló que en la sociedad hay tanto “clasificadores” como “clasificados”.

Es importante visibilizar los caminos y las lógicas a partir de los cuales se construyen las categorías de clasificación social porque esto permite historizarlas y desnaturalizarlas. Así es posible darse cuenta que no surgen de una “naturaleza de lo social” sino resultado de tensiones y disputas políticas en sentido amplio. También es posible ver que las clasificaciones inciden de manera muy concreta en la vida de las personas: para los inmigrantes europeos deseados a mediados del siglo XIX se sancionó una ley (la Ley Avellaneda) que les aseguró un amplio conjunto de derechos y que legitimó su presencia y su residencia en el territorio argentino, a pesar de los prejuicios y las burlas de la élite criolla.

Hacia mediados de 1960, cuando este flujo migratorio había disminuido, los cambios sistemáticos en la normativa migratoria (que para ese entonces tenía como destinatarios a los inmigrantes provenientes de países limítrofes) resultaron en la indocumentación sistemática de quienes eran considerados inmigrantes ilegítimos por los descendientes de los antiguos migrantes europeos.¹⁰

Lo que se puede concluir tras lo anteriormente visto, es que igual que hace un siglo, la inmigración está presente en la escuela argentina de hoy: en los niños y niñas, en los docentes y en las familias. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría hace un siglo, ahora también está presente como contenido curricular. Pese a esto el problema radica en que los contenidos vinculados con las inmigraciones han hecho hincapié en las migraciones ultramarinas de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, y por esa razón en la actualidad existe una brecha entre lo que la escuela “dice” acerca de las migraciones y lo que en ella se vive en relación con la temática.

Para reducir esta brecha y atender a algunas de las formas en que se expresan en la escuela la diversidad y la diferencia es necesario profundizar de manera imperiosa el trabajo institucional, para que dé cuenta de las migraciones en general desde una perspectiva de derechos.

Migración y derechos hoy

La ley migratoria argentina es consistente con los derechos humanos que establece la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familias* (aprobada en 1990 y en vigor desde 2003).

Se sugiere consultar y utilizar los materiales didácticos contenidos en la Valija *(Re)pensar la inmigración en Argentina en y desde la escuela*, disponible en <http://valijainmigracion.educ.ar/>

¹⁰ Se hace referencia, por ejemplo, al Decreto-Ley de represión de la inmigración clandestina de 1967 y al Decreto Ley 18.235/69, de expulsión de “extranjeros indeseables”.

Ley de Migraciones 25.871 / 2004

ART. 6°: El Estado en todas sus jurisdicciones, asegurará el **acceso igualitario** a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular en lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social.

ART. 7°: En ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su **admisión como alumno en un establecimiento educativo**, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario.

ART. 8°: No podrá negársele o restringírsele en ningún caso, el acceso al derecho a la **salud, la asistencia social o atención sanitaria** a todos los extranjeros que lo requieran, cualquiera sea su situación migratoria.

En 2003, el Poder Legislativo sancionó la Ley de Migraciones N° 25.871. Esta ley reemplazó al Decreto-Ley Videla (N° 22.439/1981), que a su vez había derogado a la Ley Avellaneda de 1876. Es decir que recién en el siglo XXI, y tras 127 años, Argentina volvió a tener una ley migratoria fruto del debate social y con trámite parlamentario regular.

A diferencia de la normativa anterior, la actual Ley de Migraciones reconoce la centralidad de la inmigración latinoamericana en la conformación de la sociedad argentina contemporánea¹¹ y asegura los derechos básicos a todas las personas extranjeras residentes en el país, independientemente de la regularización de su situación migratoria.

11 Por medio del criterio de nacionalidad, la nueva Ley de Migraciones establece que las personas nacidas en Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela pueden acceder a una residencia temporaria de una duración de dos años (renovable). Esta residencia otorga DNI y permiso de trabajo.

¿Cuáles son los derechos fundamentales que asegura la Ley 25.871?

- el derecho a la migración como derecho esencial e inalienable de la persona, garantizado sobre la base de los principios de igualdad y universalidad;
- el derecho a la reunificación familiar¹²;
- la igualdad de trato a los extranjeros “siempre y cuando satisfagan las condiciones establecidas para su ingreso y permanencia de acuerdo a las leyes vigentes”;
- el derecho a la educación –en todos los niveles y jurisdicciones– y el derecho a la salud, que se reconocen de forma irrestricta y cualquiera sea la situación migratoria de la persona;
- el derecho al debido proceso en situaciones de detención y expulsión: sólo el juez competente puede ordenar detenciones o autorizar expulsiones vinculadas con situaciones de irregularidad migratoria.

Los derechos establecidos en la Ley de Migraciones son de cumplimiento obligatorio, es decir que (por ejemplo) todas las escuelas, todos los hospitales, todas las comisarías y todos los juzgados tienen la obligación de inscribir, atender o recibir denuncias de personas extranjeras, sin que se tome en cuenta si tienen DNI o no.

Encuadrar la migración en una perspectiva de derechos y asegurar a todas las personas (argentinas o extranjeras, con o sin DNI) el efectivo acceso a la salud, a la educación, a la justicia y a servicios sociales supone desafíos administrativos y de implementación de políticas de Estado. Pero supone también un desafío mayor: promover una noción de igualdad capaz de contener y comprender las diferencias (nacionales, étnicas, culturales, etc.), de modo que todas las personas que habitan la Argentina puedan ser distintas en su singularidad pero iguales en relación con sus derechos.

¹² Alude al derecho de las personas migrantes a mantener la unidad familiar, pudiendo para ello reunirse con determinados familiares en el país al que se hayan desplazado. La fundamentación de la reagrupación se origina en la prohibición de injerencias arbitrarias en la vida de las familias y en la intimidad familiar.

c. De “los cachorros de la especie” a la niñez como categoría histórica

Entre las categorías o nociones que a primera vista resultan naturales y evidentes pero cuya construcción es social y de larga data, se puede encontrar a la *niñez* o *infancia*. Si bien niños y niñas ha habido siempre, la infancia o la niñez como categoría social específica ha surgido en tiempos relativamente recientes en lo que actualmente se denomina Occidente.

La historia y la antropología han documentado y analizado las diversas maneras en que a través de las épocas distintas sociedades han conceptualizado a sus integrantes más jóvenes. Algunos elementos muestran cómo han variado las maneras de clasificar y pensar social y colectivamente a niños y niñas, es decir: a los “cachorros” de la especie humana. Entre ellos se puede incluir la asignación de denominaciones puntuales para distintos momentos de la vida (por ejemplo infancia, niñez, pubertad, adultez, vejez), la existencia de ritos de pasaje (que marcan el fin de una etapa y el inicio de otra), las representaciones artísticas, los relatos acerca de las tradiciones orales (vale la pena recordar la suerte que corren los niños y las niñas en los relatos folklóricos compilados por los hermanos Grimm durante las primeras décadas del siglo XIX) y la existencia de instituciones específicas dedicadas a la socialización y educación, en sentido amplio, de niños/as y jóvenes. Más contemporáneamente, es posible detenerse también en los marcos jurídicos y normativos, es decir: las leyes que establecen los derechos de la niñez y las obligaciones de protección por parte de los padres o del conjunto de la sociedad.

Por ejemplo, los antiguos griegos no contaban con una palabra específica para designar a la infancia, ni ritos que marcaran el final de un período y el inicio de otro. Los niños y las niñas eran utilizados en sacrificios, y todo parece indicar que su vida estaba a merced de sus padres.¹³ Durante la Edad Media tampoco se registran distinciones claras entre niños y adultos. Los espacios

13 Los cuerpos momificados de tres niños hallados en la cima del volcán Llullaillaco, en la provincia de Salta, permiten concluir que entre los Incas no era infrecuente el uso de niños como ofrendas a la divinidad.

sociales y las actividades productivas y laborales eran compartidas sin grandes diferencias vinculadas con la edad. Niños y niñas eran vistos, en gran medida, como seres humanos en miniatura, sin necesidades o características específicas. De hecho, las representaciones pictóricas de esa época los muestran con la misma musculatura y proporciones que los adultos, pero reducidas en tamaño.

“Si llegas a tener un hijo (¡toco madera para que así sea!), déjalo vivir; si es una niña, deshazte de ella”. (Carta de un heleno a su mujer, año 1 antes de la era cristiana)

Recién hacia el siglo XVIII, con la Modernidad, en Europa la infancia comienza a ser reconocida como un grupo social diferente. En el marco del paradigma científicista de la época surgen los primeros esbozos de un conocimiento científico acerca de la niñez ligados a la protección y el control de grandes poblaciones de niños y niñas que circulaban por las urbes en formación. En la educación de esos niños se cifraron no pocas de las expectativas de orden y disciplinamiento social. En la medida en que se expandieron estas nociones de protección, educación y orden, el infanticidio y la muerte de los niños a manos de sus progenitores (antes tolerados) comenzaron a castigarse. En ese contexto, los niños todavía eran pensados como seres incompletos e incapaces que debían ser controlados y administrados por las personas adultas.

Mediante el desarrollo de disciplinas que propiciaron el control de la niñez, la ciencia contribuyó a la transformación de esas nociones. A fines del siglo XIX, con los inicios de la psicología evolutiva y de la psicología cognitiva, la niñez se volvió un foco de estudio y atención, y se comenzó a entender al niño como un sujeto en desarrollo y en evolución.

Declaración de Ginebra (1924)

Por la presente Declaración de los Derechos del Niño, los hombres y las mujeres de todas las naciones, reconociendo que la humanidad debe dar al niño lo mejor de sí misma, declaran y aceptan como deber, por encima de toda otra consideración de raza, nacionalidad o creencia, que:

1. El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material y espiritual.
2. El niño hambriento debe ser alimentado, el niño enfermo debe ser atendido, el niño deficiente debe ser ayudado, el niño desadaptado debe ser reeducado; el huérfano y el abandonado deben ser recogidos y ayudados.
3. El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad.
4. El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida y debe ser protegido de cualquier explotación.
5. El niño debe ser educado inculcándole el sentimiento del deber que tiene de poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo.

No se debe desconocer que hasta épocas muy recientes (e incluso en la actualidad) las sociedades han permitido y avalado el trabajo de niños y niñas, que se ha desarrollado a la par del trabajo de los adultos en las faenas agrícolas, en los talleres y en las fábricas del sistema capitalista. En tanto que, junto con las mujeres, representan la mano de obra más barata y desprotegida dentro de la producción capitalista. Aunque resulte obvio es necesario afirmar que el trabajo infantil está indisolublemente ligado a la pobreza.

En su *Informe sobre las clases obreras argentinas*, presentado en 1904, y elaborado a pedido del gobierno nacional, Juan Bialet Massé hace referencia a los nocivos efectos físicos del trabajo durante la niñez y sostiene que “hasta la edad de doce años el niño no debe hacer otra cosa que ir a la escuela, y donde no la hay, jugar a las bolitas o ayudar a la madre” (Bialet Massé, 2010, vol II: 154).

La frecuencia del trabajo infantil a principios del siglo XX en Argentina puede suponerse a partir de las cifras sobre escolarización mencionadas

anteriormente: si sólo la mitad de los niños y las niñas de entre 6 y 14 años concurría a la escuela ¿qué hacía el resto?

El breve panorama que se acaba de describir muestra que también la niñez es una categoría clasificatoria construida a lo largo de la historia, y que los cambios en la forma de concebirla ocurren en paralelo a los cambios en las configuraciones familiares y a redefiniciones de lo público y lo privado. Así, la intervención de un tercero no familiar o no parental (por ejemplo el Estado) en la tutela o en la protección de la infancia es relativamente novedosa.

d. Niñez y derechos

A lo largo del siglo XX la visión de la infancia se modificó radicalmente. En 1924, por impulso de especialistas y organizaciones **sociales o filantrópicas** se firmó la *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño*. Posteriormente, en 1944, ante la situación de orfandad y desprotección que afectaba a muchos niños y niñas como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial se creó UNICEF, el fondo internacional de las Naciones Unidas a favor de la infancia. En 1959, en la Asamblea General de las Naciones Unidas se proclamó la Declaración de los *Derechos del Niño*, reconocido en este documento como “ser humano capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad”. Los 10 principios de esta declaración establecieron los fundamentos de los derechos de la infancia. Finalmente, en 1989 se aprobó la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*.

A diferencia de los instrumentos jurídicos anteriores, la Convención es de carácter vinculante para los países que la ratifican. Establece derechos para todos los niños y las niñas, sin distinción de raza, religión, sexo o condiciones socioeconómicas. En su artículo 1º define como niño a “todo ser humano menor de dieciocho años de edad salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

La Convención sobre los Derechos del Niño expresa y sustenta la *doctrina de protección integral de la infancia*. Frente al paradigma anterior, que consideraba a los niños, niñas y adolescentes como personas a tutelar por parte de los adultos (o en su defecto por el Estado), la Convención los concibe como sujetos

de derechos. Esto significa que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la igualdad de oportunidades, a acceder a servicios de calidad, a ser educados en la participación y a exigir el cumplimiento de sus derechos.

La doctrina de protección de la niñez también establece una obligación de cuidado que no recae sólo en la familia (o en el Estado cuando esta no puede) sino que redefine el rol de las organizaciones y de los adultos en general. Se obliga a los adultos a satisfacer estas necesidades en forma urgente y también a intervenir en cuanta oportunidad se evidencie que los derechos de los niños están siendo vulnerados. En nuestro país, la Ley 26.061/2005 de *Protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes*, así como la Ley N° 26.774, que permite el voto a los 16 años, muestran este proceso de consolidación y ampliación de los derechos de la niñez.

Mirar y que te miren, pensar y que te piensen

¿Cómo pensar las diferencias en su singularidad y a la vez asegurar el acceso a y el ejercicio de iguales derechos?

Los derechos de los niños son las obligaciones de los adultos. Las instituciones del Estado, la comunidad y la sociedad civil deben garantizar y proteger el cumplimiento de estos derechos.

En las anteriores secciones de este material se ha visto como las formas en que se piensa a quienes integran la sociedad se han ido modificando a lo largo del tiempo. Como ya se afirmó, las categorías con las que se clasifica no son parte de una “naturaleza de lo social” sino que surgen a lo largo de la historia. Este argumento se graficó sobre la base de dos categorías (*migrante/extranjero* y *niñez*) y por medio del análisis sobre como estas habían cambiado entre el siglo XIX y la actualidad. Paralelamente, y a través de la referencia a cambios en las normativas, se destacó la centralidad del Estado y de las instituciones en la construcción de sujetos sociales.

En términos muy generales (y tal vez a riesgo de simplificar) se lo puede resumir así: el Estado “dice” (establece) quiénes son los sujetos de qué derechos (de algunos o de todos), y en qué condiciones pueden acceder a esos derechos. Puesto que el Estado “dice” a través de distintos sistemas (en nuestro caso, un sistema parlamentario), y en estos sistemas participan personas que debaten, disputan, aceptan, legitiman o rechazan, las leyes cambian (igual que las categorías clasificatorias), y frecuentemente esto ocurre en sintonía con los cambios sociales. En algunos casos los cambios pueden ser parciales, y en otros pueden ser tan radicales que representan y acompañan grandes cambios sociales.¹⁴

¹⁴ En los debates parlamentarios de muchas de las leyes fundacionales (tales como la Ley de Inmigración y Colonización de 1876 o la Ley de Elecciones Nacionales de 1912, también conocida

Por ejemplo, pensar que el derecho al voto es para todas las personas adultas (y no sólo para los varones, o para los varones propietarios, o para las personas alfabetas) refiere a grandes cambios en cómo se piensa la sociedad.¹⁵ Pensar que la niñez es acreedora de la protección activa de la sociedad (independientemente del mejor o peor pasar que le pueda brindar su familia) también es un gran cambio. Y finalmente, pensar que existe un conjunto de derechos inherentes a todas las personas por el sólo hecho de ser personas, considerar que esos derechos deben asegurarse sobre la base de la igualdad y la no discriminación, y que la comunidad internacional (y no sólo los países concretos) se comprometan a asegurar y proteger esos derechos es también un gran cambio.

Resultado del contexto histórico al que se acaba de aludir, la escuela ha reforzado muy especialmente su perspectiva democrática y democratizadora en cuanto a contenidos, estructuras institucionales y prácticas dentro y fuera del aula. Los centros de estudiantes que existen en numerosas escuelas secundarias y las múltiples instancias de participación (de padres/madres y alumnos/as) en las escuelas primarias reflejan estos cambios. En otras palabras ha cambiado la manera en que la escuela se piensa a sí misma y cómo piensa a las y los alumnos: ya no como cuencos semivacíos a los que se debe llenar con información, sino como sujetos con saberes, opiniones y emociones que se expresan e inciden en las dinámicas escolares y de aula. Al igual que en el pasado los alumnos y las alumnas llegan hoy a la escuela con sus lazos familiares y sus circunstancias comunitarias y sociales; La diferencia radica en que sus historias y trayectorias son parte de los ingredientes con los que trabaja la escuela actual.

como Ley Sáenz Peña), ciertas preguntas reaparecen sistemáticamente: ¿son las leyes las que forman las costumbres, o son las costumbres las que originan y sostienen determinadas leyes? Es decir: ¿la ley dispara el cambio, o es una prueba de que la sociedad ya cambió? ¿La tarea de los legisladores consiste en direccionar el cambio a través de leyes innovadoras, o detectar el cambio ya ocurrido en la sociedad y en consecuencia crear una legislación consistente con la realidad social? Estas preguntas resumen la compleja relación entre las costumbres o las prácticas y las leyes, a la vez que muestran la centralidad (y la performatividad) del Estado y de las instituciones en la construcción de lo social. Un ejemplo más actual es la Ley de Matrimonio Civil Igualitario (26.618/2010) que establece iguales requisitos, efectos y derechos matrimoniales “con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo”. (artículo 2).

15 Este cambio encuentra aún un límite en el voto a nivel nacional de las personas extranjeras.

Acorde con los cambios que ha experimentado la sociedad, ciertas perspectivas de enseñanza han cambiado, y en la actualidad, la educación en el ámbito escolar incluye taxativamente la formación en prácticas democráticas y en lógicas de derechos. Estos aprendizajes se logran por medio de la combinación de los contenidos sustantivos (qué derechos, por qué, para qué) con la reflexión y el intercambio a partir de aquello que efectivamente ocurre en el aula, en la escuela y en la comunidad. En este contexto la escuela juega un rol clave en cómo se aprende, se mira y se vivencia la sociedad. Esto ocurre, en parte, mediante sus objetivos curriculares y acciones explícitas, y también a través de la forma en que la escuela “escucha”, “lee” o “atiende” las tensiones de la comunidad: ya sea dentro de sus puertas, o expulsándolas a la vereda.

Se debe partir de la idea de que algunas de las tensiones y conflictos que se expresan en la escuela pueden estar ligados a o atravesados por la dimensión migratoria, generalmente porque la diferencia en tanto que migrante/extranjero/otro tiende a ser resaltada en la interacción (entre estudiantes, docentes, familias) y utilizada para explicar el origen del conflicto, para respaldar los argumentos de alguna de las partes y/o para acotar las posibles soluciones.

Las maneras más recomendables para abordar y resolver los conflictos o las tensiones originadas en la escuela debido a la presencia de alumnos/as migrantes o hijos/as de migrantes consisten en difundir información (es decir oponer datos ciertos a mitos o concepciones erróneas) y en promover la reflexión acerca de los estereotipos y prejuicios. Ambas estrategias implican analizar los orígenes y las dinámicas de las diferencias que trae implícita la diversidad, y contextualizarlas históricamente, es decir: pensarlas como matrices históricas de alteridad. Estas estrategias deben complementarse con una perspectiva muy clara en relación al acceso a derechos, y que puede expresarse de la siguiente forma: todas las personas somos diferentes y singulares; no obstante, todas las personas “merecemos” los mismos derechos en igualdad de condiciones. La dignidad como seres humanos es aquello que nos une e iguala más allá de nuestras diferencias. En otras palabras y desde una perspectiva biológica: todos los corazones laten con la misma vida.

Afirmar que todas las personas merecen los mismos derechos en las mismas condiciones, sea cual sea la singularidad de cada una (mujer, niño, adolescente, haber nacido en otro país, ser hijo de inmigrantes, ser afro, trans, entre otras muchas posibilidades) conduce a una nueva pregunta, que debe responderse institucionalmente en cada escuela, y en cada caso puntual. A saber: ¿qué se debe hacer, como escuela, para que esta singularidad/diferencia que a veces produce confrontación no se convierta — o no la convirtamos ni dejemos que la conviertan— en un obstáculo o en un argumento para impedir el acceso a la educación, a la permanencia en la escuela, o al acceso de cualquier otro derecho?

La respuesta a la pregunta a la que se acaba de aludir variará según las características puntuales de cada institución, pero como guía, vale una frase que frecuentemente se les dice a las madres cuando visten por primera vez a un hijo: “se estira a la ropa y no al bebé”. En este caso es la institución (la escuela) quien debe hacer el principal esfuerzo de adecuación y amoldamiento (“estirarse”). Ello implica, entre otras cosas, construir un discurso que, recuperando la dignidad inherente a todas las personas, no contraponga diferencia e igualdad. También se debe encontrar la forma de comunicar y compartir estas concepciones y este discurso con los distintos actores de la comunidad escolar. No es cuestión de visibilizar, invisibilizar, celebrar, negar o aplanar las diferencias, sino de ponerlas en el centro del debate acerca de los derechos, y a la vez separar los derechos de cualquier idea de su merecimiento.

A modo de conclusión: mirar nuestra propia mirada

A continuación los/las invitamos a pensar en las propias representaciones sociales sobre los temas que se han abordado a lo largo del material:

- ¿Cómo clasificamos y cómo somos clasificados?
- ¿Cómo hemos aprendido y cómo enseñamos a relacionarnos con el otro?

Nota: En el caso de que consideren trabajar la migración como contenido de aula, podrán realizar un ejercicio similar con sus alumnos/as para que cada cual tome conciencia de sus propias representaciones.

El primer paso de este trabajo consistirá en la realización de un breve ejercicio de introspección. Hecho con cuidado y prudencia, permitirá recuperar momentos de su práctica profesional relacionados con la temática trabajada en este material. Se sugiere anotar las respuestas para volver sobre ellas más adelante.

Seguramente todos/as recuerden algún episodio de su niñez donde se han sentido estigmatizados/as en el ámbito escolar. ¿Cuáles fueron las circunstancias? ¿A qué se debió su propia sensación de estigmatización? ¿Qué sentimientos les provocó esta situación? ¿Cómo se resolvió, si es que se resolvió? ¿Hubo intervención de personas adultas? ¿En qué consistió esa intervención? ¿Cuál era la intervención o resolución que usted como niño/a, esperaba en ese momento?

Luego de que haya contestado las preguntas, le pedimos que vuelva al presente y piense en su actual práctica docente. En alguna oportunidad ¿percibió que se ejercía alguna forma de estigmatización hacia algún alumno o alumna, ya sea por parte de otros docentes, personas adultas u otros estudiantes de la institución? ¿Qué supone que sintió el alumno/a estigmatizada? ¿En qué

consistió la intervención de los adultos/as? ¿Cómo se resolvió la situación, si es que se resolvió? ¿Qué sentimientos expresaron los distintos actores durante y al final del proceso? ¿Considera que se podría o que se debería haber actuado de otra forma?

Luego de que haya reflexionado en torno a estas preguntas, le proponemos que escriba un texto en el que brevemente explique cómo considera que se debería actuar desde la institución escolar en esta clase de circunstancias. ¿Cuáles, en su opinión, deben ser los principales criterios que deberían regir las intervenciones institucionales?

Bibliografía

Bialet Massé, Juan (2010): *Informe sobre el estado de las clases obreras en Argentina*, La Plata, Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires.

Carli, Sandra (1999): "La infancia como construcción social", en S. Carli (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana.

Derrida, Jacques (1999): *Dar la muerte*, Barcelona, Paidós.

Galeano, Eduardo (1992): *Ser como ellos y otros artículos*, México, Siglo XXI.

Lévi-Strauss, Claude (1987): "Raza e historia", en *Antropología estructural*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Levinas, Emmanuel (1991): *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Valencia, Pre-textos.

Segato, Rita (2007): "Identidades políticas/Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global", en *La nación y sus otros*, Buenos Aires, Prometeo.

Todorov, Tzvetan (1991): *Nosotros y los otros*, México, Siglo XXI.

