

RASAL

LINGÜÍSTICA

2024(2): 09-35

Recibido: 03.10.2023 | Aceptado: 24.10.2024

DOI: <https://doi.org/10.56683/rs242027>

“¿CÓMO CREEN QUE SE SENTIRÍAN USTEDES SI TUVIERAN QUE IRSE A VIVIR A OTRO PAÍS?” INVISIBILIZACIÓN DE LES ESTUDIANTES MIGRANTES EN LOS MANUALES OFICIALES DE ARGENTINA¹

“HOW DO YOU THINK YOU WOULD FEEL IF YOU HAD TO GO TO LIVE IN ANOTHER COUNTRY?” INVISIBILIZATION OF MIGRANT STUDENTS IN THE OFFICIAL MANUALS OF ARGENTINA

Rocío Flax

Universidad Pedagógica Nacional / CONICET

<https://orcid.org/0000-0003-4892-0925>

RESUMEN

En este artículo analizamos material producido por el Ministerio de Educación de la Nación argentina y recomendado por el programa Educación, migraciones y movilidad humana de dicho organismo para trabajar en la escuela primaria el tema migraciones. Indagamos cómo se construye discursivamente a las personas que migran —quiénes son, qué características tienen, qué tipo de actividades realizan y cómo se presenta su subjetividad— y desde qué punto de vista se las representa. Esto nos permite comprender qué conocimientos son objeto de recuperación y cuáles no, qué facetas o características de las personas que migran se incorporan. Los resultados del análisis muestran que, a pesar de no reproducir representaciones estigmatizantes o xenófobas, el material reafirma algunos estereotipos y sostiene una visión unidimensional de las personas migrantes. Además, presenta la información desde una punto de vista nacionalista, que exalta la identificación con la Argentina, presupone que todos los docentes y estudiantes nacieron en dicho país y, por lo tanto, no interpela a los estudiantes migrantes. De esta manera, los extranjeros son colocados en el lugar del *otro*, de quien se habla, pero que no constituye un interlocutor legítimo. Inscribimos nuestro trabajo en el Análisis Crítico del Discurso y desarrollamos una metodología cualitativa.

PALABRAS CLAVE: Análisis Crítico del Discurso; discurso pedagógico; migrantes; representaciones sociales; punto de vista.

ABSTRACT

In this article we analyze material produced by the Ministry of Education of the Argentine Nation and recommended by the Education, Migrations and Human Mobility program to work on the topic of migrations in primary schools. We investigate how people who migrate are discursively constructed—who they are, what characteristics they have, what types of activities they perform, and how their subjectivity is presented—and from what point of view they are represented. This allows us to understand which knowledge is recovered and which is not, what facets or characteristics of people who migrate are incorporated. The results of the analysis show that, despite of not reproducing stigmatizing or xenophobic representations, the material reaffirms some stereotypes and supports an unidimensional vision of migrants. Furthermore, it presents the information from a nationalist point of view, which exalts identification with Argentina, presupposes that all teachers and students were born in that country and, therefore, does not address migrant students. In this way, foreigners are placed as the *other*, who is spoken of, but who does not constitute a legitimate interlocutor. We inscribe our work in Critical Discourse Analysis and develop a qualitative methodology.

KEYWORDS: Critical Discourse Analysis; pedagogical discourse; migrants; social representations; point of view

1. Introducción

La República Argentina es un país que cuenta con una fuerte presencia de personas migrantes. Si bien los datos del censo realizado durante 2022 no se encuentran aún disponibles, las últimas cifras publicadas por la Dirección Nacional de Población (2022) muestran que al menos un 6,5% de la población que vive en Argentina nació en otro país.² A esto se suman los hijos de personas migrantes, que pueden tener lazos muy fuertes con las comunidades de origen de sus padres y ser percibidos como extranjeros por parte de la población del país, pero que no son contemplados en las estadísticas.

La legislación argentina que regula los derechos y obligaciones de las personas que migran es considerada de perfil progresista (Giustiniani, 2004; Brumat y Torres, 2015), más allá de que, en algunos casos, por motivos burocráticos cuya responsabilidad recae en el Estado argentino o en los Estados de los cuales provienen las personas que migraron, no se ejecute de la manera más adecuada. Así, la Ley de Migraciones 25.871 reconoce que migrar es un derecho humano garantizado por el Estado y asegura los derechos civiles y sociales (educación, salud, igualdad de derechos para los servicios sociales y derecho a un proceso en situación de detención) para todos los migrantes sin importar su condición de (ir)regularidad. Para poner un ejemplo, esto significa que una niña o joven puede inscribirse en la escuela, asistir a clases y obtener su diploma de egreso aunque no tenga su documentación. Por supuesto, esto puede encontrar obstáculos por parte de establecimientos educativos que no conozcan o no ejecuten la ley de manera apropiada.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional desarrolla medidas relacionadas con el acceso a la educación de las personas que migran. Una de ellas —y la que analizaremos

en este trabajo— es el Programa Educación, migraciones y movilidad humana, que busca otorgar información y herramientas de trabajo para docentes y directivos escolares a la vez que informar a las personas migrantes sobre sus derechos.

El programa cuenta con una presentación en la página web del Ministerio y el siguiente conjunto de recursos:

- Colección Educ.ar: Migraciones en Argentina, historia y derechos en perspectiva
- Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes
- Tramo de formación: Educación, derechos y población migrante. La inclusión en el sistema educativo argentino. Instituto Nacional de Formación Docente, Dirección Nacional de Cooperación Internacional.

La Colección Educ.ar consiste en una sección especial dentro del sitio web educativo del mismo nombre destinada a trabajar el tema de personas que migran. El sitio pertenece al Ministerio de Educación de la Nación y contiene una amplia cantidad de contenidos y recursos de las diferentes áreas de conocimiento para la educación primaria y secundaria.³ Estos contenidos incluyen desde propuestas de secuencias didácticas para docentes hasta un variado contenido audiovisual que comprende documentales, series realizadas específicamente para el ámbito escolar, entrevistas, etc.

La Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes consiste en material destinado tanto para profesionales como para familias que migraron a la Argentina. Contiene información sobre la normativa relacionada con migraciones y educación, sobre el sistema educativo argentino (incluida información para personas migrantes sobre cómo inscribir a los hijos en la escuela, finalizar estudios o convalidar títulos) y orientaciones muy generales sobre cómo trabajar temas de integración en las escuelas.

Por último, el ítem denominado “Tramo de formación: Educación, derechos y población migrante. La inclusión en el sistema educativo argentino” remite a los videos de YouTube correspondientes a un curso de formación docente dictado de manera virtual en marzo de 2022. El curso consistió en tres encuentros de aproximadamente una hora y media y fue organizado en conjunto con el Instituto Nacional de Formación Docente.

En este marco, el presente trabajo tiene como objeto de estudio la Colección Educ.ar, en particular la sección destinada a escuela primaria de las actividades denominadas *Seguimos educando*. Nos interesa estudiar los procesos semióticos a través de los cuales se construye la diferencia y se reproduce la desigualdad. Para ello, vamos a indagar cómo se construye discursivamente a las personas que migran —quiénes son, qué características tienen, qué tipo de actividades realizan y cómo se presenta su subjetividad— y desde qué punto de vista se las representa. Esto nos permitirá comprender qué conocimientos son objeto de recuperación y cuáles no, qué facetas o características de las personas que migran se busca mostrar desde el Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Consideramos que, a pesar de no reproducir representaciones estigmatizantes o xenófobas, el material analizado reafirma algunos estereotipos y sostiene una visión unidimensional de las personas migrantes. Además, presenta la información desde un punto

de vista nacionalista, que exalta la identificación con la Argentina, presupone que todes les docentes y estudiantes nacieron en dicho país y, por lo tanto, no interpela a les estudiantes migrantes. De esta manera, les extranjeros son colocades en el lugar del *otro*, de quien se habla, pero que no constituye un interlocutor legítimo del material.

Inscribimos nuestro trabajo en el Análisis Crítico del Discurso y desarrollamos una metodología cualitativa. En el próximo apartado, presentaremos nuestro marco teórico-metodológico para, luego, desarrollar el análisis y concluir con algunas reflexiones.

2. Marco teórico y metodología

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación cuyo objetivo es comprender las representaciones sobre migrantes que circulan en los espacios de formación docente. Nuestra investigación se inscribe en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Fairclough, 1992), corriente que considera que los discursos tienen efectos constitutivos sobre lo social (Lazar, 2018). Así, si bien los discursos se ven condicionados por el orden social, también lo reproducen o modifican al generar objetos, identidades y relaciones sociales (Foucault, 1978). Al mismo tiempo, sostiene que el poder se juega, en gran medida, a través del discurso. Para el ACD, las investigaciones deben partir de un problema social, que en nuestro caso se vincula con las relaciones de poder que afectan a las personas que migran en sus condiciones de vida. En tal sentido, el objetivo último del ACD es estudiar de qué manera los discursos sirven para mantener, reforzar o modificar el orden social y ofrecer alternativas que colaboren con la emancipación de los grupos dominados (Fairclough, 2003). A continuación presentamos las categorías de análisis utilizadas durante la investigación.

2.1. Estrategias referenciales

Con el fin de analizar la manera en que se denomina a los actores sociales en los discursos, tomamos los aportes realizados por Hart (2010) y van Leeuwen (2008). De esta manera, con el objetivo de abordar las estrategias referenciales, seguimos la clasificación propuesta por van Leeuwen volcada en el cuadro 1 y agregamos, en el cuadro 2, las precisiones propuestas por Hart para el análisis de corpus sobre personas que migran:

Exclusión	Supresión				
	Segundo plano				
Inclusión	Personalización	Determinación	Categorización	Funcionalización	
				Identificación	Clasificación
					Identificación relacional
					Identificación Física
			Valoración		
			Nominación	Formalización	
				Semiformalización	
				Informalización	
				Titulación	
				Destitulación	
		Indeterminación			
		Generización			
		Especificación	Individualización		
			Asimilación	Colectivización	
				Agregación	
		Impersonalización	Abstracción		
			Objetivación	Espacialización	
				Instrumentalización	
Autonomización de enunciado					
Somatización					

Cuadro 1: clasificación de actores sociales según van Leeuwen (2008)

Estrategia	Realizaciones lingüísticas	Ejemplo
Nacionalización	Gentilicios	Argentino
De-espacialización	Gentilicios Antropónimos Accionismos Topónimos metonímicos Metáforas de espacialidad	Chilena Extranjera Inmigrante Bolivia Intrusos, adentro, afuera
Disimilación	Xenónimos Antropónimos Metáforas de espacialidad	Extraños Extranjeros Outsiders
Colectivización	Pronombres Adjetivos posesivos	Nosotras, ellos Mío, suya

Cuadro 2: estrategias referenciales (Hart, 2010)

2.2. Estrategias de predicación

Además de ver cómo se nombra a los actores sociales, es relevante investigar con qué actividades o áreas de la experiencia se les asocia, así como el grado de agentividad que se les concede. Para este análisis, seguimos la propuesta de la Lingüística Crítica (Hodge & Kress, 1993; Raiter, 2004) de distribución de procesos y participantes. El concepto de *proceso* refiere a aquello que posee una dimensión temporal. De esta forma, los procesos incluyen los verbos, conjugados o en sus formas no finitas. Los participantes pueden estar relacionados de distintas formas con los procesos: pueden ser actores, afectados, circunstancias o pueden estar conectados con otros objetos (entidades relacionantes).

La cláusula típica, llamada *transactiva*, está formada por dos participantes vinculados entre sí por un proceso. Estas cláusulas se caracterizan por el hecho de que uno de sus participantes posee el rol de actor y el otro, de afectado. Las cláusulas no transactivas son aquellas que poseen un solo participante, que puede ser actor o afectado, asociado a un proceso. Las cláusulas transactivas y las no transactivas componen lo que se denomina el *modelo accional* de representación. En cambio, el modelo relacional supone un tercer tipo de cláusula que establece una relación entre una entidad relacionante y otro elemento: las relacionales identificativas sirven para establecer una identificación entre ambos participantes; las relacionales atributivas le adscriben características a la entidad relacionante; las posesivas indican una relación de posesión (que, en algunos casos, puede esconder relaciones de entidad-atributo o pertenencia); las circunstanciales asocian una entidad con un lugar o un tiempo.

El análisis de la distribución de procesos y participantes permite observar cómo se distribuye el poder y la agentividad entre los actores sociales representados. Así, por ejemplo, los actores de procesos transactivos son representados con la capacidad o el poder para afectar al mundo o a otros participantes.

2.3. Marcos y metáforas conceptuales

Desde la semántica cognitiva (Fillmore, 1982), definimos *marco* como una red de conceptos relacionados de tal manera que, para poder entender cualquiera de ellos, debe comprenderse el conjunto. Es decir, un marco es un conjunto de conceptos o categorías, sus propiedades y las relaciones entre las categorías (que pueden ser entidades, acciones, estados, etc.). Contiene información del tipo enciclopédica que, según algunos autores, poseería la forma de un conjunto de proposiciones que caracterizan nuestro conocimiento convencional de alguna situación, actividad, acción, entidad o estado (Lakoff, 1987). Por ejemplo, el marco *restaurant* puede incluir información del tipo: uno va a un restaurant a comer, es esperable encontrar mesas y sillas, quizás alguien nos recibe en la puerta, hay mozos, no tenemos que cocinar nuestra comida. Puede incluir información sobre cómo hay que ir vestidos, podemos tener una representación sobre el tipo de decoración que esperamos encontrar en un restaurant, la música o la iluminación. Por supuesto, todo esto constituye una idealización o abstracción a partir de nuestras experiencias, que pueden haber sido muy variadas.

Otro elemento que estructura nuestro sistema conceptual es la proyección metafórica (Lakoff y Johnson, 2003; Lakoff, 2002). Las metáforas conceptuales son maneras de entender el mundo que nos rodea y los discursos que escuchamos o leemos. Nos permiten asociar cuestiones más abstractas o complejas (dominio meta) con otras que nos resulten más sencillas, concretas, cercanas y fáciles de comprender (dominio fuente). Cuando se establece una analogía entre dos conceptos, se desarrolla una red que vincula varios elementos del dominio fuente con otros elementos del dominio meta. Esto significa que las metáforas conceptuales son sistemáticas. A partir de una comparación general, por ejemplo, *el tiempo es dinero*, se estructura toda una serie de elementos análogos entre el concepto *tiempo* y el concepto *dinero*: el tiempo es un recurso limitado, se contabiliza, debe aprovecharse y no malgastarse, etc. Sin embargo, además de sistemáticas, las metáforas conceptuales también son parciales. No todos los elementos referidos al dinero pueden ser utilizados para hablar metafóricamente del tiempo, es probable que haya algunos elementos del concepto más básico que deban ser ocultados. Es decir, el tiempo no es exactamente dinero, no hay bancos que presten tiempo, si gastamos cierto tiempo en una actividad y esa actividad no funciona no lo reembolsan, etc.

La importancia de rastrear los marcos y metáforas conceptuales reside en que estos permiten analizar qué asociaciones propone el productor del texto. Además, la presencia de ciertos términos va a activar dichas asociaciones en la mente de los receptores. Con suficiente repetición dichas asociaciones pueden ser incorporadas como creencias dentro de los sistemas conceptuales de las personas.

2.4. Construcción del punto de vista

Una de las afirmaciones más importantes de la lingüística cognitiva es que el lenguaje no es una facultad cognitiva autónoma, sino que los procesos lingüísticos están basados en los mismos principios subyacentes que otros dominios de cognición no lingüísticos como

la percepción visual (Cuenca y Hilferty, 1999). Tanto el léxico como las estructuras de la gramática se construyen a partir de la experiencia material con nuestro cuerpo y su entorno. Es decir, para la lingüística cognitiva nuestro conocimiento es material y está encarnado.

Desde esta corriente teórica, podemos afirmar que el modo verbal, igual que el modo visual, realiza significados desde un determinado punto de vista. Tanto el productor de un texto como su receptor construyen imágenes mentales de las situaciones descriptas que simulan desde dónde se las percibe. Así como en una fotografía podemos determinar el punto de vista a partir del ángulo (tanto en términos horizontales como verticales) y la distancia de la cámara, algunos términos o expresiones lingüísticas —que pueden incluir pronombres, verbos, preposiciones, entre otros— también nos permiten establecer desde qué punto de vista se construye un texto (Langacker, 2008). A partir de estas ideas, Hart (2015) propuso una gramática del punto de vista que incluye las categorías de ángulo horizontal, ángulo vertical y distancia. Si bien consideramos que la propuesta presenta algunos problemas y no se encuentra completamente sistematizada, es una entrada importante y productiva para el análisis discursivo. Por ello, en este trabajo, vamos a rastrear aquellas expresiones que permitan reconstruir el punto de vista desde el cual el productor construye su discurso y propone que el receptor lo comprenda.

3. La Colección Educ.ar

Como mencionamos en la sección introductoria, el sitio Educ.ar pertenece al Ministerio de Educación de la Nación Argentina y contiene una amplia cantidad de contenidos y recursos de las diferentes áreas de conocimiento. Estos contenidos van desde propuestas de secuencias didácticas para docentes hasta un variado contenido audiovisual que incluye series educativas y entrevistas, entre otros.

La colección denominada *Migraciones en Argentina: historia y derechos en perspectiva*, disponible en el sitio educativo Educ.ar, fue elaborada por el Programa de Educación, Migraciones y Movilidad Humana. La colección se centra en el concepto de migrar como derecho humano y contiene recursos que atraviesan diferentes aspectos: se incluye la Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes, documentos elaborados por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) y secuencias didácticas sobre temas tanto históricos como de actualidad. Algunas de las secciones de la colección se titulan: Migraciones y derechos humanos, Historia de las migraciones en Argentina, Historia reciente, Materiales y recursos para docentes y Seguimos educando en Migraciones.

La última sección contiene recomendaciones sobre qué actividades de las que se brindan en la colección de libros denominada *Seguimos educando* se pueden utilizar para trabajar el tema de migraciones. Estos libros de textos fueron editados durante el año 2020 y distribuidos de manera gratuita a les estudiantes durante la pandemia de Covid-19 para que pudieran continuar con los estudios en los primeros meses de la cuarentena. El material contiene lecturas y actividades a realizar con indicaciones de qué día corresponde realizar

cada una. En su momento, el material se complementó con programas diarios emitidos por la Televisión Pública orientados a los distintos niveles educativos. Algunos de esos videos también se pueden encontrar en el portal de Educ.ar.

4. Análisis de actividades recomendadas para trabajar en las clases de escuela primaria

El tema “migraciones argentinas” es contenido previsto para tercero y sexto grado de la escuela primaria argentina. En esta sección, analizamos un corpus conformado por material de *Seguimos Educando* correspondiente al nivel primario. Se trata de un manual destinado a estudiantes de segundo y tercer grado, y consta de cinco secciones para realizar a lo largo de cinco días, que incluyen textos expositivos, lectura de textos periodísticos e historias de vida, y un conjunto de actividades.

4.1. Análisis de las estrategias referenciales

Luego de rastrear las formas en que el manual denomina a las personas que migran, observamos que predominan las personalizaciones sobre las impersonalizaciones (estas últimas se realizan mayormente a partir de la abstracción *migración*). Este aspecto permite advertir que no se deshumaniza a los migrantes como sí sucede en otros discursos que se refieren a los migrantes en términos de *olas*, *etapas*, *fenómenos*, *problemas*, etc. (Flax, 2019, 2020). Asimismo, respecto de las personalizaciones, detectamos que solo en las dos primeras secciones se individualiza a los migrantes (7 ocurrencias en total). De hecho, en la sección 1, se les otorga un nombre, es decir, una identidad definida (Jian y María), al incluir fragmentos de supuestas historias de vida contadas en primera persona. También encontramos identificaciones relacionales: “mi mamá y mi papá”. En cambio, en la sección 2, encontramos una individualización realizada a través de una indeterminación: los estudiantes deben entrevistar a alguna persona que haya migrado, vecino o familiar, y se sugieren algunas preguntas para hacerle: *conversen por teléfono con alguien que haya nacido en otro país* (destacado nuestro).

El resto de las referencias personales a migrantes son casos de generización o asimilación (30 apariciones), es decir, se las construye como colectivos más o menos amplios de personas que comparten alguna característica que las permite agrupar y constituir una categoría. En este punto, consideramos pertinente remitirnos a una cuestión que será abordada más adelante: nos referimos al hecho de que las asociaciones y, sobre todo, las generizaciones (ya que abarcarían a todo migrante) suponen una distancia máxima con respecto a los actores sociales mencionados, mientras que la individualización —a partir de la utilización de nombres propios o términos de parentesco— significa una distancia menor.

Destacamos la prevalencia de indeterminaciones (*estas personas*, *algunas personas*, *mucha gente*) y funcionalizaciones (*personas que vinieron de lejos*, *las personas que vienen de países vecinos*, *las personas que migran*) sobre las clasificaciones (*las y los inmigrantes*, *los*

migrantes). A este respecto, consideramos que puede ser una estrategia para evitar encasillar a las personas según género, edad, etnia o procedencia marcando justamente que se trata de “personas” sin esencializar alguna particularidad de su biografía como rasgo definitorio de su identidad. Migrar es algo que hacen o hicieron y no algo que son. Esta sería la principal diferencia entre nombrar a las personas como (*in*)*migrantes* frente a, por ejemplo, *personas que migran*. No obstante, como veremos en el próximo apartado, la no adscripción de las personas a una identidad específica se contradice con algunas estrategias de predicación.

A pesar del predominio de las indeterminaciones y funcionalizaciones, encontramos algunos enunciados que marcan la distancia entre personas que no nacieron en Argentina y personas que sí nacieron en Argentina. Por ejemplo, en la sección 5, la nota periodística⁴ incluida en la secuencia didáctica se refiere a *los trabajadores migrantes bolivianos, paraguayos y peruanos* como un grupo que se diferencia del *resto de los trabajadores*. Es decir, el manual utiliza nacionalismos para diferenciar grupos de personas realizando así una estrategia de disimilación y de-espacialización al marcar no solo que son dos grupos diferentes, sino que provienen de distintos lugares.⁵

4.2. Estrategias de predicación

A continuación, presentamos una tabla que indica los tipos de procesos accionales de cada sección que se asocian a personas migrantes tanto para el rol de actor como de afectado:

Sección	Actor		Afectado	
	Proceso transactivo	Proceso no transactivo	Proceso transactivo	Proceso no transactivo
1	5	15	4	0
2	2	5	3	0
3	3	0	3	0
4	0	13	6	0
5	1	5	6	1

Cuadro 3: procesos accionales asociados a personas que migran

Como podemos observar en la tabla 1, las personas que migran son representadas por el manual predominantemente a través de procesos no transactivos. La amplia mayoría de estos procesos tienen que ver con el desplazamiento (incluidos dos casos que refieren a haber nacido en otro lugar) y con el trabajo, es decir, se trata de los marcos conceptuales con los que usualmente distintos discursos asocian a les migrantes (Flax, 2020):

- (1) Algunas personas *vienen* de países vecinos, como Bolivia y Paraguay (sección 1).
- (2) conversen por teléfono con alguien que haya nacido en otro país y *vino a trabajar* al nuestro (sección 2).
- (3) Muchas personas *se trasladan* para *trabajar* (sección 4).

Los únicos tres procesos no transactivos que no refieren a estos dos ámbitos se relacionan con los siguientes aspectos: las condiciones materiales de vida (proceso existencial) y aprender castellano (proceso cognitivo):

- (4) En 2004 se mejoraron las leyes para los inmigrantes y eso permitió mejorar las condiciones en las que *vivían* (sección 5).
- (5) Al principio *no sabía* hablar castellano, pero en la escuela *aprendí* (sección 1).

En este sentido, podemos observar que, dentro de los procesos no transactivos, predominan los procesos materiales. En cambio, los procesos transactivos refieren a cuestiones afectivas (que incluso podrían pensarse como procesos no transactivos de reacción con las personas migrantes como afectado)⁶, procesos verbales y un proceso material también relacionado con el ámbito del trabajo:

- (6) *Extraño* mucho a mis hermanas y a mi papá, especialmente el día de mi cumpleaños (sección 1).
- (7) ¿Qué es lo que más *extrañas*? (sección 2).
- (8) ¿Qué nos *dijeron* las personas que entrevistamos? (sección 3).
- (9) ¿Qué *sentimientos o expresiones transmiten*? (sección 3).
- (10) ¿Qué *trabajos suelen realizar* las personas que vienen de países vecinos? (sección 5).

Los procesos que tienen a las personas que migran como afectado refieren, en su mayoría, a acciones materiales o verbales realizadas por personas no migrantes:

- (11) *conversen* por teléfono con alguien que haya nacido en otro país y vino a trabajar al nuestro. Puede ser alguien de la familia, una vecina o vecino. Les sugerimos algunas preguntas para *hacerle* (sección 2).
- (12) ¿A quiénes *llamamos* inmigrantes? (sección 3).

Entre los ejemplos presentados, destacamos el fragmento (12) porque muestra la diferencia de poder entre personas que viven en el país en que nacieron y personas que viven en un país distinto al que nacieron. Son las personas nativas (*nosotros* inclusivo) quienes tienen el poder de denominar y determinar la identidad de *les otros*. Como adelantamos en la sección anterior, a pesar de utilizar pocas estrategias referenciales clasificatorias frente a una mayoría de indeterminaciones y funcionalizaciones, sí se les adscribe una identidad a partir de las estrategias de predicación. Un caso similar veremos entre los procesos relacionales.

En párrafos anteriores, decíamos que los procesos que tienen a las personas migrantes como afectado son realizados por personas no migrantes. Las únicas excepciones son dos procesos materiales (13), en los cuales tanto el actor como el afectado corresponden a personas que vinieron de otro país, y un proceso no transactivo de reacción (14):

(13) En la ciudad de Rosario *nos encontramos* con otras familias chinas, que *nos ayudaron* a encontrar casa y trabajo (sección 1).

(14) Pero hoy todavía los migrantes *sufren* abusos de sus empleadores (sección 5).

Si bien estos textos contienen pocas nominalizaciones, en el fragmento (14), podemos observar un caso significativo. Lo que se plantea como un proceso de reacción es desencadenado por *abusos de sus empleadores*. Se trata de una forma de mitigar un proceso material que tiene por afectado a les migrantes y que podría haber sido expresado como *les empleadores abusan de les migrantes*. Algo similar ocurre en la misma sección con la nominalización *discriminación*, cuyo agente no es fácil de reponer, aunque al tener en cuenta el significado global del texto, podemos pensar que vuelve a remitir a les empleadores.

En síntesis, con respecto a los procesos accionales, observamos que el nivel de agentividad y poder que se les otorga a las personas que migran es limitado: si bien cumplen roles activos, estos se realizan, mayoritariamente, a través de procesos no transactivos (38 apariciones) —es decir que no tienen capacidad de afectación de otros actores sociales, instituciones u objetos— y se relacionan en su mayoría con el mismo proceso de migrar o con trabajar. Además, el manual les coloca en 22 ocasiones como afectado por las acciones de otros actores sociales, en su mayoría, personas que nacieron en Argentina.

A continuación, presentamos todos los procesos relacionales contenidos en las 5 secciones analizadas:

Cl.	Entidad relacionante	Proceso	Atributo/ Posesión/ Identificador	Circunstancia	Tipo de cláusula
Sección 1					
14	(Yo)	Me llamo	Jian		Identificativa
16	(Yo)	Era	Muy chiquito		Atributiva

23	Mi nombre	Es	María		Identificativa
25	(Yo)	No tenía	Trabajo	allí	Posesiva
26	(Yo)	Tenía	familiares		Posesiva
34	La Argentina	Queda	---	Donde	Circunstancial
Sección 2					
2	Las personas de otros países que vienen a vivir al nuestro	Se llaman	Inmigrantes		Identificativa
12	Alguien	Puede ser	Alguien de la familia, una vecina o vecino		Atributiva
20	Qué	Es	Lo que más extrañas		Identificativa
Sección 3					
10	X	Ser	Inmigrante		Atributiva
12	El arte	Es	Una manera de		Atributiva
17	Las personas	Son	Cómo		Atributiva
Sección 4					
4	La diferencia	Será	Cuál		Identificativa
11	Estos movimientos	Se llaman	Migraciones internas		Identificativa
15	La imagen	Corresponda	X (los ejemplos de migraciones dentro de nuestro país)		¿Identificativa?
26	Las personas que migran	Suelen tener	Los problemas		Posesiva
Sección 5					
1	Migrar	Es	Un derecho		Atributiva
3	La migración	Es	Un derecho	En nuestro país	Atributiva
14	El principal problema	Es	Cuál		Identificativa
15	Las personas que vienen de países vecinos	Tienen	El principal problema		Posesiva

18	El dinero que perciben los trabajadores migrantes bolivianos, paraguayos y peruanos en Argentina	Es	Más bajo al del resto de los trabajadores.		Atributiva
20	Las principales tareas de los migrantes en Argentina	Son	La construcción, los talleres textiles y el empleo en casas particulares		Identificativa
29	El pago a los migrantes	Es	Menor al del resto de los trabajadores		Atributiva

Cuadro 4: cláusulas relacionales

Con respecto a las cláusulas relacionales, observamos que los migrantes son clasificados a partir de sus nombres de pila, en los casos de individualización, y según el tipo de migraciones, en los casos de impersonalización. En ese sentido, advertimos que se retoman los saberes de las ciencias demográficas y el discurso escolar clásico de la geografía:

(15) Hoy vamos a comenzar a conocer las migraciones en nuestro país. ¿Cuál será la diferencia? (sección 4).

(16) Estos movimientos se llaman migraciones internas (sección 4) (resaltado original).

Los migrantes tienen (o no) tres tipos de posesiones: trabajo, familiares y problemas. Veremos en el próximo apartado que estos son tres de los marcos conceptuales con los que se asocia reiteradamente a los migrantes, en especial, el trabajo.

Las cláusulas atributivas establecen no solo cómo son los migrantes (o preguntarle a los estudiantes cómo son, como podemos observar en la cláusula 17 de la sección 3), sino también quiénes son o pueden ser. Destacamos en este sentido, la cláusula 2 de la sección 2 que denomina y adjudica una identidad a las personas que vienen de otros países. Esta cláusula puede también ser entendida como una cláusula accional en voz pasiva con actor elidido, con un sentido parecido a *alguien llama inmigrantes a las personas de otros países que vienen a vivir al nuestro*. No obstante, esa elisión tendría el mismo efecto naturalizador que considerarla una cláusula relacional equivalente a *Me llamo Jian*, como la registrada en la sección 1. Es decir, *inmigrantes* es la denominación que le corresponde a ciertas personas sin que haya agentes responsables de esa adjudicación (por ejemplo, las ciencias sociales). Si los hubiera, se podría plantear que dicha clasificación no es natural, sino social y que las personas podrían ser clasificadas o denominadas de otras maneras según otros criterios. Esa posibilidad de reflexión no está habilitada en el manual:

(17) las personas de otros países que vienen a vivir al nuestro se llaman inmigrantes.

4.3. Marcos y metáforas conceptuales

Como mencionamos en el análisis de procesos y participantes, las personas que migran se encuentran principalmente asociadas a procesos que indican desplazamiento (lo que establece su identidad migrante) y trabajo. En ese sentido, resulta consistente que, efectivamente, esos sean los dos marcos conceptuales que prevalecen en estos textos. Así, por ejemplo, en la sección 5, encontramos los siguientes términos relacionados con el marco del trabajo: *trabajar, trabajo, trabajos, condiciones, situación laboral, trabajadores, la construcción, los talleres textiles y el empleo en casas particulares, abuso, pagar, el pago, empleadores, aumentar ganancias*.

Incluso, cuando se trata de establecer los motivos que llevaron a las personas a migrar, a excepción de un caso en que aparece la idea más general de mejorar las condiciones de vida -fragmento (18)-, el único motivo concreto y reiterado es el del trabajo:

- (18) En todas las épocas las personas han migrado *en busca de mejores condiciones de vida* (sección 1).
- (19) Muchas personas se trasladan para *trabajar* (sección 4).
- (20) En invierno muchas personas de distintas partes del país viajan a San Martín de los Andes para *trabajar* en la temporada de esquí. La provincia del Chaco recibe personas que van desde la provincia de Corrientes para *trabajar* en la cosecha de algodón. En el verano la costa atlántica recibe mucha gente que va a *trabajar* para la temporada de playa (sección 4).
- (21) gran parte de las personas que vienen a *trabajar* deben hacerlo en muy malas condiciones (sección 5).

En el fragmento (18), observamos una generalización que naturaliza a las migraciones como un fenómeno que siempre existió y que, además, siempre tuvo las mismas motivaciones. Al igual que analizamos para los dos procesos que etiquetan a ciertas personas como *inmigrantes*, este tipo de afirmaciones monoglósicas (Martin y White, 2005) obturan la posibilidad de reflexión y debate.

En dos ocasiones se asocia a los migrantes con *problemas* (en plural), pero cuando en la sección 5 se desarrolla el tema, se reducen a uno solo y, una vez más, vinculado con el trabajo:

- (22) Mañana cerraremos este tema pensando en *los problemas* que suelen tener las personas que migran (sección 4).
- (23) -¿Qué *trabajos* suelen realizar las personas que vienen de países vecinos? -¿Cuál es el principal *problema* que tienen? (sección 5).

Destacamos, del fragmento (22), la utilización de la modalización *suelen* que generaliza la experiencia de las personas migrantes y plantea una reiteración en el tipo de dificultades. En el fragmento (23), el marco conceptual que sigue predominando es el del trabajo, por lo tanto su *principal problema* es planteado en términos laborales: no solo el tipo de trabajo que realizan sino, sobre todo, que ganan menos dinero. Llama la atención con respecto a las preguntas realizadas en (23) que, en el texto periodístico de dónde les estudiantes deben sacar la información para responderlas, se menciona un único problema, vinculado, precisamente, con la menor remuneración que perciben las personas que migran en comparación con otros trabajadores. Es decir, el hecho de que *un problema* sea relexicalizado como el *principal problema* es un salto que propone el manual. En ningún momento, se incluyen otras dificultades, como pueden ser el acceso a la salud, el acceso a la educación, la discriminación, el maltrato y la violencia, etc.

Además, en la sección 5, el manual fomenta en les estudiantes ciertos estereotipos laborales que asocian a las personas de ciertas nacionalidades con ciertas tareas:

(24) Las principales tareas de los migrantes en Argentina son la construcción, los talleres textiles y el empleo en casas particulares (sección 5).

El fragmento (24) corresponde a la nota periodística incluida en la sección 5. Luego, en la sección de actividades, se pregunta sobre el tema de la nota reemplazando “los migrantes” por “las personas que vienen de países vecinos”:

(25) ¿Qué trabajos suelen realizar las personas que vienen de países vecinos? (sección 5).

El texto periodístico (24) no mencionaba de qué países venían les migrantes que se dedican a los rubros mencionados. Por el contrario, es la consigna del manual (25) la que establece la relación entre determinados países de la región y ciertos tipos de trabajo.

También en referencia a los marcos conceptuales, encontramos, en menor medida, aquellos vinculados a la familia (cuatro apariciones en la sección 1 y una en la sección 2), les amigos (una aparición en la sección 1), los derechos (4 apariciones en la sección 5) y la violencia (dos apariciones en la sección 5). El marco conceptual del abandono se activa en una sola cláusula de la sección 2. No obstante, lo destacamos por el tipo de representaciones que implica sobre las personas que migran. Entre las preguntas para una posible entrevista a una migrante, el manual sugiere:

(26) ¿Por qué tuviste que dejar tu país? (sección 2)

La modalidad deóntica, mediante la que se realiza esta pregunta, da a entender que las personas que migran no tienen posibilidad ni alternativa, es decir, se implica que las migraciones son forzadas. Consideramos que, a pesar de ser una generalización, es una representación interesante puesto que, en general, las personas que son percibidas como migrantes y no como extranjeros no refieren a profesionales que optan por trabajar en un país distinto al de nacimiento, sino a las personas que no pueden permanecer en su país

por algún motivo. Si bien se suele considerar como migrantes forzados a quienes migran por motivos bélicos o persecución política, debemos reflexionar si, en el caso de personas que no pueden obtener un trabajo que garantice su subsistencia, ni cuentan con el piso de dignidad deseable estipulada por los Derechos Humanos, es posible afirmar que eligen libremente irse de su país de origen y no son, en cambio, forzadas a hacerlo (Sassen, 2015; Velasco, 2020).

El término *dejar* (frente a otras opciones disponibles como *irte*) activa el marco del abandono que implica, por un lado, que les migrantes no vuelven a su país y, por el otro, que descuidaron, desistieron o renunciaron a algo (todos atributos del marco conceptual del abandono). De esta manera, también puede activar las implicancias morales de dicho marco conceptual.

Destacamos que, en 4 de las 5 secciones, aparecen representados de manera general (*sentir, sentimientos*) o particular (*extrañar, sufrir*) los sentimientos de las personas migrantes o de los estudiantes hacia la realidad de las personas migrantes.

Con respecto a las metáforas conceptuales, encontramos tres personificaciones de Argentina o de alguna región del país. El proceso asociado a las personificaciones es, en todos los casos, *recibir*. Este proceso activa la metáfora *un país es una casa*. En este caso, las personas que migran son invitadas y son bienvenidas a la casa, a diferencia de los discursos xenófobos, que utilizan la misma metáfora conceptual para construir a los migrantes como intrusos:

(27) La Argentina recibe muchos y muchas inmigrantes de diferentes lugares (sección 1).

(28) La provincia del Chaco recibe personas que van desde la provincia de Corrientes para trabajar en la cosecha de algodón (sección 4).

Otra metáfora conceptual, que también se vincula con la personificación de los países, construye a la región como un barrio o vecindario y a los países como vecinos. La metáfora *la región es un vecindario* se repite en dos ocasiones:

(29) Algunas personas vienen de países vecinos, como Bolivia y Paraguay (sección 1).

(30) ¿Qué trabajos suelen realizar las personas que vienen de países vecinos? (sección 5).

De esta manera, se activan las imágenes relacionadas con los barrios: por ejemplo, lazos de amistad y solidaridad, contacto cotidiano. La metáfora construye relaciones de proximidad no solo espacial, sino también afectivas, culturales, etc. entre los países de la región.

4.4. Construcción del punto de vista

En nuestro análisis, observamos que predomina la construcción del punto de vista de personas que nacieron en Argentina: aquello que se predica sobre las personas que migran hacia Argentina es observado desde una posición de exterioridad que, como veremos, puede implicar una mayor o menor distancia. Además, las actividades propuestas presuponen que docentes y estudiantes comparten ese punto de vista, que nacieron en Argentina. No

contempla la posibilidad de que haya personas migrantes que enseñan o que son estudiantes y a quienes también debería estar dirigido el material.

En el apartado anterior, mostramos que las generizaciones o asimilaciones predominan por sobre las individualizaciones. Esto significa que les migrantes son construides como si se les observara desde una distancia lejana. Esto tiene que ver con la correspondencia con la representación visual: desde una distancia personal o social cercana, solo podremos observar a una persona o un grupo muy reducido. En cambio, si nos referimos a grupos muy amplios como todos los migrantes de Argentina o, aún más extensos, como todos los migrantes en el mundo, para poder abarcar con la mirada a ese conjunto de personas la distancia tiene que ser enorme y, además, el ángulo de visión tiene que ser alto como podría serlo la mirada desde un satélite o un microscopio. Es decir, se trata de una mirada de poder, del punto de vista de la ciencia reproducido en el manual como contenido globalizante, que generaliza las identidades y experiencias de las personas, sin reparar en los detalles.

Por otro lado, además de la distancia, también analizamos el ángulo desde el cual se presenta la información. Esto lo rastreamos, en primer lugar, en la insistencia en la utilización de un *nosotros* inclusivo (docentes y estudiantes) que determina a la Argentina como *nuestro país* y lo distingue de *otros países*.

(31) Las personas de *otros países* que vienen a vivir al *nuestro* se llaman inmigrantes (Sección 2).

(32) Para conocer más sobre las y los inmigrantes en la Argentina, conversen por teléfono con alguien que haya nacido en otro país y vino a trabajar al *nuestro* (sección 2).

(33) Durante esta semana estuvimos aprendiendo sobre las personas de *otros países* que vienen a vivir al *nuestro*. Hoy vamos a comenzar a conocer las migraciones en *nuestro país* (sección 4).

Como podemos observar, el punto de vista se construye predominantemente a través de estrategias de nominación que diferencian *nuestro país* de *otros países* (estrategia de disimilación) y, además, determinan quiénes pueden o no ser migrantes. Así como vimos que los estudiantes no serían migrantes, sí podría serlo algún familiar o vecino. En la consigna que pide que los estudiantes realicen una entrevista a una persona que haya migrado, se establece:

(34) Puede ser alguien de la familia, una vecina o vecino (sección 2).

El punto de vista construido desde alguien que está (y nació) en Argentina también lo detectamos en las estrategias de predicación con los verbos de movimiento cuyo punto de referencia es, precisamente, Argentina. En ese sentido y en referencia a las personas migrantes prevalece el empleo del verbo *venir*. Por ejemplo, en la sección 1, se distinguen 7 apariciones del verbo *venir* frente a 1 del verbo *ir*. Cuando se considera a los estudiantes –ver, más abajo, fragmento (37)– se utiliza, en cambio, el verbo *ir*, es decir que la única posibilidad que concibe el texto para sus interlocutores sería un caso de emigración manteniendo el punto de referencia en Argentina.

Además, algunos adjetivos y adverbios refuerzan el punto de vista centrado en la Argentina al marcar niveles de distanciamiento. Consideramos ambos recursos (la utilización del verbo *venir* y la presencia de adjetivos y adverbios que marcan distancia) como estrategias de de-espacialización:

- (35) Algunas personas *vienen* de países *vecinos*, como Bolivia y Paraguay; otras de países *lejanos*, como China (sección 1).
- (36) Lean los testimonios de estas personas que *vinieron de lejos* (sección 1).

En la sección 3, la representación de los estudiantes como nativos se observa también a partir del modo verbal. La distancia que marca el subjuntivo muestra que se trata de una posibilidad remota, imaginaria. En este sentido, consideramos que quienes escribieron el manual no se plantean la posibilidad de que las personas a quienes se dirige el libro de actividades quizás sí se fueron a vivir a un país distinto del que nacieron y, por tanto, sí experimentaron sentimientos al respecto:

- (37) ¿Cómo creen que se *sentirían* ustedes si *tuvieran* que irse a vivir a otro país? (sección 3).

Por otro parte, al ser textos mayormente expositivos, se construyen como textos monoglosicos. Encontramos solo tres recursos de expansión dialógica: las preguntas de las consignas, la nota periodística y las dos historias de vida de la sección 1.

Con respecto a las preguntas de las consignas, la mayoría está dirigida hacia los estudiantes construidos como no migrantes. Solo las preguntas sugeridas para la entrevista habilitan la palabra de las personas que migran, aunque esto es eso, una habilitación, ya que no contamos con sus respuestas o perspectivas. Esto lo tendrán los estudiantes sí, efectivamente, concretan la actividad solicitada. Si retomamos los pocos procesos mentales vinculados con cuestiones afectivas que había en el manual –ver fragmentos (14) a (17)– solo uno se encuentra en modalidad declarativa, mientras que el resto comprende preguntas. Es decir, desde el ángulo de visión del manual no se sabe qué sienten las personas migrantes, sino que es una cuestión a indagar.

El punto de vista de las personas que migran solo aparece a partir de los relatos de vida de la sección 1, que podemos considerar que o son inventados o se encuentran adaptados para el manual⁷:

- (38) “Me llamo Jian. Vine desde China cuando era muy chiquito junto a mi mamá y mi papá. En la ciudad de Rosario nos encontramos con otras familias chinas, que nos ayudaron a encontrar casa y trabajo. Al principio no sabía hablar castellano, pero en la escuela aprendí y también hice muchos amigos.”
- “Mi nombre es María, vine desde un pueblo pequeño de Paraguay. Allí no tenía trabajo y como tenía familiares viviendo en Buenos Aires decidí mudarme. Acá trabajo en un negocio en la estación de trenes de Retiro. Extraño mucho a mis hermanas y a mi papá, especialmente el día de mi cumpleaños”.

No es de extrañar que, al tiempo que cambia el ángulo, también se modifica la distancia. En las dos historias de vida, se dan la mayoría de individualizaciones que presenta el manual (como en las referencias a los progenitores) y algunas asimilaciones que suponen conjuntos más pequeños de personas (*otras familias, mis hermanas*).

No obstante, es interesante pensar qué se narra cuando se adopta el punto de vista de los migrantes. Observamos que estos relatos presentan estructuras estereotipadas, similares a las que analizamos en otros corpus que contenían historias de vida de personas que migran (Flax, 2020): viaje, casa y trabajo, referencia a la familia, algún tipo de reflexión final. Según los dos ejemplos anteriores, las únicas dificultades que enfrentan las personas que migran parecen ser afectivas (en el caso de María); los problemas con el idioma son desestimados rápidamente (*en la escuela aprendí*) y no aparecen referencias a dificultades económicas o materiales, situaciones de discriminación o violencia. No obstante, consideramos positivo que, desde el punto de vista de las personas que migran, se haga referencia no solo a sus acciones sino también a sus sentimientos y subjetividades.

En resumen, observamos que el punto de vista del manual está centrado en los nativos, presupone docentes y estudiantes que nacieron en Argentina y solo habilita el punto de vista de las personas migrantes en una actividad que presenta dos testimonios. Consideramos que esto produce una invisibilización de los estudiantes migrantes ya que no pueden ubicarse dentro del *nosotros* inclusivo, es decir, se borra su existencia, sus experiencias y su subjetividad de las escuelas argentinas y tampoco son construidos como destinatarios legítimos del material pedagógico.

5. Reflexiones finales

No resulta muy original comenzar las reflexiones diciendo que la escuela es un aparato ideológico del Estado y el discurso pedagógico, uno de los principales constructores de sentido común en nuestra sociedad, pero igualmente consideramos que vale la pena recordarlo. El discurso pedagógico construye representaciones que son recibidas mayoritariamente de manera acrítica por los estudiantes, debido al momento de socialización en que se encuentran y por el prestigio y la autoridad que poseen los docentes y los materiales educativos. Por lo tanto, es difícil que los alumnos de escuela primaria pongan en tela de juicio lo que el dispositivo escolar construye como verdadero. Por eso consideramos especialmente relevante prestar atención a qué tipo de representaciones construyen los manuales escolares y, en particular, aquellos confeccionados y distribuidos por un organismo oficial como es, en este caso, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

En dicho país, la historia de la obligatoriedad escolar para el nivel primario se encuentra estrechamente ligada a la conformación del Estado luego de la independencia de España y, en sus inicios, tenía por objetivo homogeneizar la población —justamente frente a la llegada de numerosos migrantes durante el siglo XIX— con el fin de construir una identidad nacional. Observamos que, ya en el siglo XXI, el discurso pedagógico sigue funcionando como productor de representaciones nacionalistas, que excluyen a las personas que no se identifican

como argentinas. La idea de comunidad que prima en los actores educativos sigue siendo la de la nación y no habilita identidades binacionales o múltiples pertenencias. De hecho, vimos cómo el manual para primer ciclo de escuela primaria titulado *Seguimos educando* postula el marco del abandono en relación a los migrantes y su país de nacimiento. En este sentido, coincidimos con Novaro (5 de julio de 2023) en que el nacionalismo y la tensión entre diversidad e igualdad son problemas estructurales del sistema educativo argentino que los migrantes ponen en evidencia y en que el discurso pedagógico busca resolver lo que considera un problema para la construcción de la identidad nacional exigiendo la renuncia a la nacionalidad de origen.

En nuestro análisis, observamos que el manual no cae en prejuicios o representaciones negativas sobre las personas que migran, pero aún así se las construye desde una mirada estereotipada y generalizante. Si bien se evita redundar en estrategias referenciales que les clasifiquen como migrantes, la clasificación se cristaliza a través de procesos relacionales o accionales que suponen la adscripción a una categoría (“se llaman”) y mediante el hecho de que el manual se enfoca básicamente en dos aspectos de sus vidas: el propio hecho de migrar y el trabajo. De esta manera, se construye una representación unidimensional sobre las personas que migran. El hecho de migrar termina determinando su identidad, olvidando que es solo una de las facetas en las vidas de las personas que intersecta con otros aspectos, como la edad, el género, la clase social, entre otros. Como mencionan las autoras Novaro y Hecht (2017), la identidad de los migrantes no se agota en ser migrantes: las identidades son múltiples, contextualizadas y co-construidas; por lo tanto, sería más acertado referirse al repertorio de identidades de una persona.

A su vez, el hecho de que el manual implique que los estudiantes y los docentes nacieron en Argentina y que no son personas migrantes genera una no-representación de ciertos actores sociales y produce su invisibilización. De esta manera, se silencia a los estudiantes migrantes, quienes no son considerados ni van a considerarse a sí mismos como interlocutores legítimos del manual.

Por ello, planteamos que el manual facilita un modelo de inclusión subordinada (Novaro y Diez, 2017): si bien la legislación argentina facilita el ingreso al sistema educativo de estudiantes migrantes, una vez en dichas instituciones, se construye una segregación y marginalización que afecta los recorridos educativos y la misma permanencia dentro del sistema escolar. Se trata de una barrera subjetiva y una forma indirecta de discriminación que dificulta que las personas puedan acceder a sus derechos, en este caso, la educación. En tanto el material es producido por el Ministerio de Educación de la Nación consideramos que se trata de un caso de vulnerabilidad programática en tanto la produce el propio Estado (Pecheny, 2013).

Por ello, sostenemos que es importante avanzar en la reflexión sobre cómo podría ser un discurso escolar emergente que problematice —y no naturalice— el hecho de que la gente tenga que migrar al tiempo que defienda los valores asociados con la diversidad y la multiculturalidad⁸ y que permita pensar la construcción de identidades múltiples sin estigmatizar, señalar o fijar a las personas (estudiantes incluidos) a una identidad determinada.

Consideramos que un discurso emergente debería permitir la discusión sobre ciertos aspectos que se encuentran obturados en el manual. Entre ellos, los motivos para migrar, pero no presentados como factores personales individuales, sino relacionados con un sistema socioeconómico mundialmente desigual; las consecuencias, efectos y dificultades que pueden encontrar las personas que migran; otras facetas de su identidad; la contingencia de ciertas categorías como la propia categoría de migrante y otras como lengua, nacionalidad, etc. Un discurso emergente debería evitar esencializar o cristalizar identidades y, sobre todo, representar a les estudiantes migrantes sin producir prácticas de señalamiento o sobreexposición.

Corpus

Sección 1

¡Hola! Estamos terminando otra semana de actividades en casa y vamos a empezar a aprender sobre las migraciones.

Personas que vienen y van

La Argentina recibe muchos y muchas inmigrantes de diferentes lugares. Algunas personas vienen de países vecinos, como Bolivia y Paraguay; otras de países lejanos, como China. En todas las épocas las personas han migrado en busca de mejores condiciones de vida.

Actividades para hoy:

1. Lean los testimonios de estas personas que vinieron de lejos.

“Me llamo Jian. Vine desde China cuando era muy chiquito junto a mi mamá y mi papá. En la ciudad de Rosario nos encontramos con otras familias chinas, que nos ayudaron a encontrar casa y trabajo. Al principio no sabía hablar castellano, pero en la escuela aprendí y también hice muchos amigos.”

“Mi nombre es María, vine desde un pueblo pequeño de Paraguay. Allí no tenía trabajo y como tenía familiares viviendo en Buenos Aires decidí mudarme. Acá trabajo en un negocio en la estación de trenes de Retiro. Extraño mucho a mis hermanas y a mi papá, especialmente el día de mi cumpleaños”.

2. Con ayuda de sus familias, ubiquen en un mapa de todo el mundo (planisferio) los países de donde vinieron estas personas. Señalen también dónde queda la Argentina. ¿Cómo habrán llegado desde allí? Para hacer esta actividad, pueden buscar en casa algún mapa sin usar que tengan guardado; y si no, pueden recurrir a internet, colocando en el buscador “mapa del mundo con división política”.

Antes de terminar escriban y guarden sus respuestas.

Sección 2

Ayer aprendimos que las personas de otros países que vienen a vivir al nuestro se llaman inmigrantes. Hoy seguiremos pensando y aprendiendo sobre este tema.

Investigar para saber

Para conocer más sobre las y los inmigrantes en la Argentina, conversen por teléfono con alguien que haya nacido en otro país y vino a trabajar al nuestro. Puede ser alguien de la familia, una vecina o vecino.

Les sugerimos algunas preguntas para hacerle. Pueden agregar otras:

- . ¿Dónde naciste?
- . ¿Por qué tuviste que dejar tu país?
- . ¿De qué manera cambió tu vida cuando te trasladaste a la Argentina?
- . ¿Qué es lo que más extrañas?

No olviden registrar las respuestas y guardarlas.

Sección 3

Antes de avanzar con la actividad de hoy, les proponemos mirar y leer lo que trabajamos durante esta semana sobre las y los inmigrantes. ¿A quiénes llamamos inmigrantes? ¿Qué países ubicamos en el mapa? ¿Qué nos dijeron las personas que entrevistamos?

Ser inmigrante

Actividades para hoy:

1. El arte es una manera de expresar ideas y sentimientos. Observen el mural *Los inmigrantes*, realizado por el artista argentino Rodolfo Campodónico.

2. Respondan a partir del mural:

- . ¿Cómo son las personas que aparecen retratadas? ¿Qué cosas llevan?
- . ¿Qué sentimientos o expresiones transmiten?
- . ¿Cómo creen que se sentirían ustedes si tuvieran que irse a vivir a otro país?

Sección 4

Durante esta semana estuvimos aprendiendo sobre las personas de otros países que vienen a vivir al nuestro. Hoy vamos a comenzar a conocer las migraciones en nuestro país. ¿Cuál será la diferencia?

Migrar dentro de la Argentina

1. Lean para conocer sobre las migraciones dentro del país

Muchas personas se trasladan para trabajar. A veces lo hacen de una provincia a otra, o dentro de la misma provincia del campo a la ciudad o de la ciudad al campo. Estos movimientos se llaman **migraciones internas**. Algunas

veces las personas migran por poco tiempo, pero otras veces no vuelven a su lugar de origen.

2. Unan con una flecha los ejemplos de migraciones dentro de nuestro país con la imagen que corresponda:

En invierno muchas personas de distintas partes del país viajan a San Martín de los Andes para trabajar en la temporada de esquí.

La provincia del Chaco recibe personas que van desde la provincia de Corrientes para trabajar en la cosecha de algodón.

En el verano la costa atlántica recibe mucha gente que va a trabajar para la temporada de playa.

Con estas actividades empezamos a conocer las migraciones internas. Mañana cerraremos este tema pensando en los problemas que suelen tener las personas que migran.

Sección 5

Migrar es un derecho

Si bien la migración en nuestro país es un derecho, porque las leyes la permiten y protegen, gran parte de las personas que vienen a trabajar deben hacerlo en muy malas condiciones.

1. Lean este artículo periodístico para conocer sobre el trabajo de las y los inmigrantes.

2. Para pensar y responder:

–¿Qué trabajos suelen realizar las personas que vienen de países vecinos?

–¿Cuál es el principal problema que tienen?

LA SITUACIÓN LABORAL DE LOS INMIGRANTES SUDAMERICANOS EN ARGENTINA

Trabajadores víctimas de discriminación

Por Tomás Lukin

El dinero que perciben los trabajadores migrantes bolivianos, paraguayos y peruanos en Argentina es más bajo al del resto de los trabajadores. Las principales tareas de los migrantes en Argentina son la construcción, los talleres textiles y el empleo en casas particulares.

En 2004 se mejoraron las leyes para los inmigrantes y eso permitió mejorar las condiciones en las que vivían. Pero hoy todavía los migrantes sufren abusos de sus empleadores, que aprovechan para pagarles menos y aumentar sus ganancias.

El pago a los migrantes es menor al del resto de los trabajadores.

3. Si pueden, escuchen junto a su familia la canción *De igual a igual*, del artista argentino León Gieco. Pueden encontrarla en Youtube.

Conversen: ¿Qué ideas y sentimientos transmite la canción sobre el tema de las migraciones? ¿Cómo se sintieron ustedes al escucharla? Y con esta bella canción, vamos cerrando el trabajo de Ciencias Sociales de esta semana.

Notas

- ¹ El presente artículo se encuentra escrito utilizando morfemas de género neutro para referirse a las personas. No seguimos este criterio para el caso de los conceptos teóricos.
- ² Decimos *al menos* porque la información proporcionada por el Registro Nacional de Personas (RENAPER) refiere a las personas que tienen algún tipo de documentación tramitada o en trámite y no contempla a quienes aún no hayan iniciado los procesos para regularizar su situación migratoria. Además, *migrante* es una categoría social, no jurídica. Así, los censos y encuestas registran la población extranjera, pero no consideran a los hijos de migrantes que hayan nacido en Argentina y se perciban o sean percibidos por otros como migrantes. Por su parte, los relevamientos anuales del Ministerio de Educación no permiten contabilizar a los niños y jóvenes migrantes no escolarizados.
- ³ En Argentina la escuela primaria se prolonga entre 6 a 7 años según la jurisdicción y está prevista para niños de 6 a 12 años aproximadamente. La escuela secundaria tiene una duración de entre 5 o 6 años según jurisdicción y modalidad, y prevé estudiantes de entre 13 y 18 años. Ambos niveles son obligatorios.
- ⁴ La oposición de trabajadores según país de procedencia forma parte de una nota periodística. No obstante, no solo es la voz que los autores del manual eligieron incluir, sino que tampoco encontramos ninguna marca de distanciamiento con respecto a ella.
- ⁵ Las estrategias de disimilación son aquellas que categorizan al exogrupo como radicalmente diferente o no familiar con respecto al endogrupo. Por su parte, las estrategias de de-espacialización categorizan al exogrupo como perteneciente a un lugar o espacio diferente que el endogrupo, es decir, se los desplaza (Hart, 2010).
- ⁶ En el apartado sobre construcción del punto de vista volveremos sobre los procesos mentales vinculados con el afecto.
- ⁷ En el material para estudiantes de secundaria, se aclara que se trata de reconstrucciones cuando se incluyen testimonios de migrantes.
- ⁸ Nos referimos a una multi e interculturalidad crítica a diferencia de lo que consideramos una multiculturalidad consumista, que hace hincapié en aspectos folklóricos, superficiales y vistosos para la producción de eventos culturales. Esta multiculturalidad neoliberal apela a una idea de cultura migrante anquilosada, tradicional, estática, que no promueve el conocimiento del “otro” o su cultura, sino que se le trata como a una pieza de museo que sirve para reforzar estereotipos (Martínez, 2012).

Referencias

- Brumat, L. y Torres, R. (2015). La Ley de Migraciones 25.871: un caso de democracia participativa en Argentina. *Estudios Políticos*, 46, 55–77.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Planeta.
- Dirección Nacional de Población (2022). *Caracterización de la migración internacional en Argentina a partir de los registros administrativos del RENAPER*. Ministerio del Interior de la República Argentina.

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Fillmore, C. (1982). Frame Semantics. En Linguistic Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the Morning Calm* (pp. 11-38). Hanshin.
- Flax, R. (2019). La construcción del inmigrante en el discurso político argentino: el caso del Parque Indoamericano. *Revista D.E.L.T.A- Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 35 (4), 1-20.
- Flax, R. (2020). Representaciones sobre migrantes en Argentina durante la presidencia de Cristina Fernández: ¿una posible alternativa al discurso dominante? *Revista Lengua y migración*, 12(2), 45-64.
- Foucault, M. [1978] (1995). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Giustiniani, R. (2004). *Migración, un derecho humano: ley de migraciones N° 25.871*. Editorial Prometeo.
- Hart, C. (2010). *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science. New Perspectives on Immigration Discourse*. Palgrave Macmillan.
- Hart, C. (2014). *Discourse, Grammar and Ideology*. Bloomsbury.
- Hart, C. (2015). Viewpoint in linguistic discourse. *Critical Discourse Studies*, 12 (3), 238-260.
- Hodge, R. y Kress, G. (1993). *Language as Ideology*. Routledge & Kegan Paul Books.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (2002). *Moral Politics. How Liberals and Conservatives Think*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.
- Lazar, M. (2018). Feminist critical discourse analysis. En J. Flowerdew y J. Richardson (Eds.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (pp. 372-387). Routledge.
- Martínez, L. (2012). Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: “no se animan a contar”. Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (1), 73-88.
- Novaro, G. (5 de julio de 2023). *Migración venezolana y el acceso a la educación*. Ciclo de conferencias IICSAL por los 40 años de democracia: migración venezolana y acceso a derechos, Buenos Aires, Argentina. <https://www.flacso.org.ar/noticias/iii-conferencia-migracion-venezolana-y-acceso-a-la-educacion/>
- Novaro, G. y Hecht, A. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Revista Argumentos*, 30 (84), 57-77.
- Novaro, G. y Diez, M. L. (2017). Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar. *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde argentina*, 2, 7-23.
- Pecheny, M. (2013). Desigualdades Estructurales, Salud de Jóvenes LGBT y Lagunas de Conocimiento: ¿Qué Sabemos y qué Preguntamos? *Temas em Psicologia*, 21(2), 961-972.
- Raiter, A. (2004). Hacia una crítica de las formas lingüísticas. En A. Raiter, A. y J. Zullo (Eds.), *Sujetos de la lengua* (pp. 178-193). Gedisa.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Katz.

- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press.
- Velasco, J. (2020). La inducción del pánico y el giro securitario de las políticas migratorias. En C. Sandoval García (Ed.), *Puentes, no muros: contribuciones para una política progresista en migraciones* (pp. 163-180). CLACSO/Fundación Rosa Luxemburg.