

Análisis discursivo de la Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes de Argentina

*Discursive Analysis of Orientational Guide for Educational Inclusion of
Migrants from Argentina*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.017>

Rocío Flax

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas
Universidad Pedagógica Nacional
Argentina

rocio.flax@unipe.edu.ar

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

Resumen

El presente artículo analiza la *Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes* publicado por el Programa Educación, migraciones y movilidad humana perteneciente al Ministerio de Educación de la República Argentina. El objetivo del trabajo es determinar cómo el documento oficial representa a las personas que migran. El estudio discursivo del material publicado se complementa con la realización de una encuesta y entrevistas a estudiantes de espacios de formación docente con el fin de evaluar las valoraciones que recibe la *Guía* y el impacto de la política pública. La investigación se inscribe en el Análisis Crítico del Discurso y utiliza una metodología cualitativa que incluye herramientas discursivas y etnográficas. El trabajo concluye que, si bien la *Guía* constituye una herramienta necesaria y útil para completar ciertas lagunas informativas que poseen las docentes, se queda en algunas generalizaciones teóricas y no brinda herramientas concretas sobre cómo se podrían abordar ciertos temas en las escuelas o cómo trabajar con las diferencias que presentan los estudiantes de manera que no se reproduzcan estereotipos y estigmas. A pesar de evitar caer en estereotipos y abogar por la interculturalidad, presenta algunas representaciones

instrumentalistas que valoran a los migrantes por sus aportes a la sociedad receptora y una visión problemática de la identidad como unidimensional.

Palabras clave: análisis del discurso, discurso educativo, representaciones, migrantes, identidad.

Abstract

This article analyzes the Orientational Guide for Educational Inclusion of Migrants published by the Education, Migration and Human Mobility Program that belongs to the Ministry of Education of Argentine Republic. The objective of the work is to deconstruct the way in which the official document builds a representation of the people who migrate. The analysis of the published material is complemented by a survey and interviews carried out with students from teacher training spaces in order to evaluate the reception of the Orientational Guide and its impact as public policy. This research is inscribed in Critical Discourse Analysis and adopts a qualitative methodology that includes discursive and ethnographic tools. We conclude that although the Guide constitutes a necessary and useful tool to fill in certain information gaps in teachers, some theoretical generalizations remain problematic because it avoids providing concrete tools to address differences, stereotypes and stigmas. The guide constructs some instrumentalist representations that value migrants for their economical and cultural contributions to the receiving society and presents a problematic vision of identity as one-dimensional.

Keywords: discourse analysis, educative discourse, representations, migrants, identity.

Introducción

Según el censo del año 2010, un 4,5% de la población que vivía en Argentina en ese momento había nacido en otro país. Este número aumentó de manera tal que, para el año 2022, se reveló que aproximadamente un 6,5% de las personas que habitan este país son extranjeras (Dirección Nacional de Población, 2022).

Según su país de nacimiento, la mayoría de las personas migrantes provienen de otros países de América del Sur, especialmente de Bolivia y Paraguay, ambos países donde el castellano coexiste de manera

generalizada con otras lenguas. Además, se trata de personas que suelen ser racializadas (Segato, 2007, 2017) tanto por la sociedad argentina como por algunas instituciones públicas y privadas. Una situación similar se podría considerar para las personas que, en mucha menor medida, provienen de países de Asia y África, quienes no tienen el castellano como lengua primera y también se encuentran fuertemente racializadas. Por último, en esta descripción, debemos tener en cuenta a los hijos de migrantes, que -sin ser registrados por los censos y encuestas- suelen ser percibidos como extranjeros y también se ven afectados por las dos dimensiones que estamos teniendo en consideración: su relación con el idioma oficial de Argentina y su racialización por parte de otros actores sociales (López García, Sartori y Beresñak, 2023).

En este sentido, podemos considerar que, a pesar de las afirmaciones voluntaristas de la Dirección Nacional de Migraciones (Flax, 2020), en Argentina sí existen prácticas de discriminación hacia las personas que migran. Estas pueden observarse en distintos ámbitos y la escuela no es una excepción (Martínez, 2012; Segura, 2016; Novaro, Diez y Martínez, 2017). Además, a partir de nuestro trabajo de investigación en instituciones de formación docente, detectamos una carencia de información sobre los derechos de las personas migrantes que afecta a docentes y directivos, y una escasa formación en los profesorados que permita deconstruir los estereotipos y prejuicios hacia las personas que provienen de determinados países y trabajar en instituciones donde coexisten estudiantes con experiencias vitales y educativas muy disímiles.

En el año 2020, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina creó el *Programa Educación, migraciones y movilidad humana* con el objetivo de brindar información y herramientas de trabajo para docentes y directivos escolares a la vez que informar a las personas migrantes sobre sus derechos¹.

¹ La ley de Migraciones 25.871, sancionada a fines del año 2003, reconoció el derecho a migrar y estableció su garantía por parte del Estado. Asimismo, aseguró para todos los migrantes –sin importar su condición de (ir)regularidad– los derechos civiles y sociales (educación, salud, igualdad de derechos para los servicios sociales y derecho a un proceso en situación de detención) (Giustiniani, 2004). El

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 destinada a trabajar acerca de las personas que migran dentro del sitio web educativo del mismo nombre. 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. Estos contenidos van desde propuestas de secuencias didácticas para docentes hasta un variado contenido audiovisual que incluye 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 migradas. Contiene información sobre la normativa relacionada con migraciones y con educación, sobre el sistema educativo argentino (incluida información 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 establecimientos educativos. La guía no incluye fecha de publicación, pero estimamos que tiene que haber sido confeccionada entre octubre de 2021 (momento en que inicia su gestión el Ministro que figura en la guía, Jaime Perczyk) y agosto de 2023 (cuando accedimos a ella).

Por último, el ítem denominado *Tramo de formación: Educación, derechos y población migrante. La inclusión en el sistema educativo argentino* remite

objetivo final de la norma era la libre circulación de personas en la región, por ello contempló un marco de integración regional y otorgó a los países de la región un trato diferenciado.

a los videos de YouTube correspondientes a un curso de formación docente dictado de manera virtual en marzo de 2022. El curso constó de tres encuentros de aproximadamente una hora y media y fue organizado en conjunto con el Instituto Nacional de Formación Docente.

En un trabajo anterior, analizamos material perteneciente a la *Colección Educ.ar* (Flax, 2024a). En el presente artículo, nos interesa analizar la *Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes*. Sostenemos que, si bien constituye una herramienta necesaria y útil para completar ciertas lagunas informativas que poseen los docentes y directivos, se queda en algunas generalizaciones teóricas y representaciones del sentido común (Raiter y Zullo, 2008) -como la importancia del diálogo en el aula- pero no brinda herramientas concretas sobre cómo se podrían abordar ciertos temas en las escuelas o cómo trabajar con las diferencias que presentan los estudiantes de manera que no se reproduzcan estereotipos y estigmas. Tampoco permite un discurso novedoso que ponga en cuestionamiento algunas clasificaciones de las personas como relevantes, por ejemplo, según país de nacimiento. En cambio, se queda en un discurso políticamente correcto que entroniza conceptos como “inclusión” y “diversidad” de manera aproblemática, a la vez que reproduce discursos utilitaristas y neoliberales.

Marco teórico y metodología

El marco teórico del presente artículo es el Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Hart, 2010, 2014), corriente que considera el discurso como una práctica política e ideológica (Fairclough, 2009) que entra en relación de interdependencia recíproca con otras prácticas sociales. Pensar al discurso como una práctica permite considerarlo a partir de tres dimensiones: en primer lugar, constituye conductas a través de las cuales las personas actúan sobre el mundo y sobre otras personas; en segundo lugar, incluye representaciones sobre el mundo, los actores sociales y sus prácticas; en tercer lugar, construye identidades y relaciones sociales.

Por lo tanto, las prácticas discursivas concretas poseen relaciones de interdependencia con otras prácticas sociales de manera que las

representaciones sociales que transmiten influyen en las actitudes, comportamientos y decisiones de las personas y las instituciones (Fairclough, 2005, 2009; Hart, 2014). Por ello, el ACD propone partir de algún problema social, como pueden ser los casos de las políticas xenófobas de algunos países o las actitudes discriminatorias por parte de la población, para analizar su dimensión discursiva.

Seguimos una metodología cualitativa que analiza en extenso un corpus acotado. Cada texto fue trabajado a partir de un dispositivo de análisis integrado por una serie de herramientas metodológicas consistentes con los postulados del Análisis Crítico del Discurso:

- i. Clasificación de actores sociales (Van Leeuwen, 2008),
- ii. Distribución de procesos y participantes (Fowler *et al.*, 1983; Hodge y Kress, 1993),
- iii. Rastreo de metáforas, esquemas de imagen y marcos conceptuales (Lakoff, 1987; Hart, 2010).

La combinación de estas tres perspectivas representa un adecuado dispositivo de análisis puesto que considera diferentes entradas al corpus -qué actores sociales se representan, qué tipo de acciones se les asocia, con qué otras áreas de la experiencia se los vincula, en qué aspectos de los actores sociales se focaliza y cómo se los clasifica y valora- que permiten investigar en profundidad las representaciones, identidades y relaciones sociales que construyen los discursos. A continuación, presentamos brevemente cada entrada de análisis.

1. Descripción de las herramientas metodológicas

1.1. Clasificación de actores sociales

Van Leeuwen (2008) realiza una clasificación de las formas de representar actores sociales que consideramos sumamente productiva para los análisis textuales. Se trata de un inventario sociosemántico, es decir, según el significado y no según la forma gramatical. El primer motivo para ello es

que los actores sociales pueden aparecer presentados a través de diferentes formas sintácticas: grupo nominal, pronombres posesivos, frases preposicionales. La segunda razón para una categorización semántica es que el significado pertenece a la cultura más que a la lengua y no puede ser atado a ningún sistema semiótico específico. **La tabla 1** muestra las posibles formas de representar (o no representar) a los actores sociales según la clasificación de Van Leeuwen:

Tabla 1

Clasificación de actores sociales. Fuente: Van Leeuwen, 2008. Autoria: Rocío Flax

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

1.2. Distribución de procesos y participantes

Además de ver cómo se nombra a los actores sociales, es relevante investigar con qué actividades o áreas de la experiencia se los asocia y qué grado de agentividad se les concede. Para este análisis, seguimos la propuesta de la Lingüística Crítica (Hodge y 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 a 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); mientras que 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.

1.3. Rastreo de metáforas, esquemas de imagen y marcos conceptuales

Diversas investigaciones han mostrado la utilidad de incorporar algunas categorías provenientes de la Lingüística Cognitiva al análisis discursivo (Chilton, 2011; Flax, 2021, 2023a).

Los esquemas de imagen son estructuras abstractas, holísticas (funcionan a manera de un *gestalt*) de conocimiento que se generan a partir de patrones repetidos de experiencia durante el desarrollo cognitivo prelingüístico de las personas. No son imágenes en sí, sino abstracciones que realizamos de nuestros encuentros con escenas que son percibidas como teniendo algún tipo de estructura común. Los esquemas de imagen surgen de dominios de experiencia como la acción, el movimiento, el espacio o la fuerza (Hart, 2010, 2014). Algunos esquemas de imágenes son (Borzi, 2012):

- Contenedor: una unión que diferencia un interior de un exterior;
- Parte-todo: un todo, partes y una configuración;
- Unión: dos entidades y un lazo que las conecta;
- Centro-periferia: una entidad, un centro y una periferia;
- Fuerza: una entidad que imprime fuerza sobre otra entidad permitiendo o impidiendo su movimiento.

Desde la semántica cognitiva (Fillmore, 1982), se define marco como una red de conceptos relacionados de tal manera que para entender cualquiera de ellos hay que entender el conjunto. Es decir, son conjuntos de conceptos o categorías, sus propiedades y las relaciones entre las categorías (que pueden ser entidades, acciones, estados, etc.). Así como los esquemas de imagen parten de la experiencia corporal, los marcos son culturales. Contienen 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). Este conocimiento ayuda no solo a procesar y comprender las oraciones que conforman los discursos que escuchamos o leemos, sino que nos permite que les otorguemos coherencia semántica global (Van Dijk, 1992).

Otro elemento que estructura nuestro sistema conceptual son las metáforas (Lakoff y Johnson, 2003). Las metáforas conceptuales también 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.

Resultados

2. Entrevistas y encuestas

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación que analiza las representaciones sobre migrantes en los espacios de la formación docente. Por ello, además del trabajo con material escrito, realizamos observaciones participantes, encuestas y entrevistas entre agosto de 2022 y agosto de 2024 en dos instituciones de formación docente: por un lado, un profesorado ubicado en la Ciudad de Buenos Aires; por otro lado, una universidad orientada a la formación de docentes ubicada en la Provincia de Buenos Aires, que cuenta con cursos presenciales y cursos virtuales, a los cuales asisten estudiantes de diferentes localidades de Argentina. La participación en el profesorado se desarrolló entre abril de 2023 y agosto de 2024 y culminó con la realización de entrevistas a nueve estudiantes de tres cursos distintos a los que asistimos de manera regular. El trabajo de campo en la universidad se desarrolló entre agosto de 2022 y noviembre de 2023 e incluyó encuestas a estudiantes que ya tienen el título de docente de nivel secundario y la realización de un trabajo práctico en una de las materias.

Siguiendo a Unamuno (2015a), consideramos que estas herramientas provenientes de la etnografía aportan no solo técnicas de trabajo de campo, sino especialmente su método de contextualización en el proceso

de reconstrucción de los sentidos que circulan en los espacios de formación docente.

En el caso del profesorado, nos interesa destacar que el tema de personas que migran no fue abordado en las clases observadas y que según las respuestas de los estudiantes entrevistados no es un tema que se trate en las materias que cursaron. Uno de los estudiantes mencionó que, en una materia, denominada Taller de observación institucional, se trabajó con un texto que abordaba los prejuicios hacia migrantes por parte de profesionales de la educación:

(1) Entrevistado 1: no, una vez para una materia de acá leímos un texto más que nada etnográfico en el que se trabajaba la cuestión esta de las si las minorías en los colegios, las minorías, no? y los estereotipos que hay y una directora del colegio primario agarró y dijo esto:² “porque la investigadora estaba preocupada por esto de que ponele el bullying que sufren los chicos que vienen ponele de países limítrofes (...)”³. Bueno, la directora era que, bueno, básicamente lo que pasa con estos chicos es que recién están bajando del cerro⁴.” (Entrevista realizada el 14 de junio de 2023)

El estudiante indica que se les dio un texto donde había representaciones estigmatizadoras sobre migrantes para polemizar sobre ello. Este sería el único espacio mencionado por alguno de los entrevistados. En cambio, sus respuestas plantearon que el profesorado no brinda herramientas para trabajar con personas de diferentes procedencias y con experiencias o trayectorias educativas diversas, ni para lidiar con situaciones de violencia, bullying o discriminación hacia personas migrantes o hijos de migrantes. A

²Si bien no realizamos una transcripción de las entrevistas que marque todas las particularidades prosódicas y de pronunciación, utilizamos los dos puntos para indicar extensiones de las sílabas y guiones largos para marcar superposición entre hablantes. Los números entre paréntesis indican segundos de silencio.

³El hiato tiene que ver con una interrupción externa por la cual debimos trasladarnos a otro espacio para continuar la entrevista.

⁴El texto al que hace referencia la entrevistada es “La relación ‘nosotros – otros’ en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización” de Liliana Sinisi (1999).

continuación, mostramos fragmentos de tres de las entrevistas sobre esta cuestión:

(2) Entrevistado 1: No. ¿Hay un respeto?. Sí, ponele sí, acá somos, qué sé yo, gente grande. Sí, qué sé yo. Pero si vos te vas al aula... no.

Entrevistadora: O sea, claro, pero no es que se dan herramientas como para pensar en qué van a hacer ustedes el día de mañana en las aulas.

Entrevistado 1: No, no, es que no, no, olvidate, y más en cuestiones de diversidad, menos que menos. Menos que menos. Lo único que se habla, ponele, en psicología vocacional tiene que ver con la diversidad con respecto a esto que hablábamos de una proliferación de diagnósticos de que, de entre 30 pibes, 10 tienen ansiedad, tienen problemas de atención, tienen TEA, lo que sea, pero hablando de lo que sean inmigrantes, este, personas que vengan de los países limítrofes, olvidate ninguna materia se ocupa (entrevista realizada el 14 de junio de 2023).

(3) Entrevistado 2: Yo creo que estamos en un paso intermedio de eso, porque yo, por ejemplo, siento que por primera vez, eh, me senté en una institución y me plantearon estas problemáticas, pero lo que no siento es que me hayan dado las herramientas para resolverlo.

Entrevistadora: Claro.

Entrevistado 2: Como lo hablamos y lo que hay que, pero no me dijeron cómo.

Entrevistadora: Claro, hay que integrar pero (risas).

Entrevistado 2: ¿Entendés? Eso. Bueno, sí, eso mismo entendés, cómo hay que: ser ehm diverses y multiculturales y pipipipi, pipi. Bueno, y como cada uno de nosotros hace lo mejor para hacer lo mejor que pueda, pero (entrevista realizada el 28 de junio de 2023)

(4) Entrevistadora: Y en el profesorado aparece esta cuestión de aulas con migrantes. ¿Se trata en alguna materia?

Entrevistado 3: No tengo recuerdo. Puede ser que alguien haya traído algún ejemplo, pero no creo que forme parte de, de la intención de los docentes ni de los programas, porque no tengo registro de que haya...

Entrevistadora: O sea, por ejemplo, no sé si ya cursaste alguna didáctica. No hay nada de decir bueno...

Entrevistado 3: — didáctica general, didáctica general —

Entrevistadora: ...Herramientas para algo?.

Entrevistado 3: Nada, cero, pero solo cursé didáctica general, no de la lengua.

Entrevistadora: Ok.

Entrevistado 3: Así que lo sabré más adelante.

Entrevistadora: Ok.

Entrevistado 3: Pero no hay clima de que eso sea un tema. No, no, por lo menos no lo percibo.

Entrevistadora: Bueno, y, en el mismo o en un sentido parecido. Me decís así que las aulas con migrantes hasta ahora no tenés particular recuerdo. Y como tema, por ejemplo, porque viste que a veces no aparecen los migrantes como posibles estudiantes que van a tener, pero aparece como tema, no sé, de lengua, de literatura. ¿Apareció en alguna materia?

Entrevistado 3: En algún ejercicio, recuerdo de Ciencias del lenguaje trabajando textos viejos, dicho por la misma profe que le parecían útiles para lo que quería enseñar, pero no los cuestionaba desde el punto de vista del enfoque que hoy podemos tener sobre cómo integrar migrantes. Dio algunos textos de Maite Alvarado. ¿La conoces?

Entrevistadora: Sí.

Entrevistado 3: Me acuerdo, pero es algo muy, muy, ehm. No hay una continuidad ni una intención. Ese me acuerdo como algo suelto, como algo sin, sin, sin esa continuidad que te decía que la profesora hizo algún comentario diciendo bueno, esto a pesar de que no contempla. Me acuerdo que se refería a un chico de China o de Corea, que tenía alguna dificultad y que aparecía en el ejercicio el modo en que resolvía alguna cuestión desde su propia lengua. Es que se suponía que cometía algunos errores, etcétera. Y había, me lo acuerdo porque porque la profesora dijo bueno, Maite no tuvo en cuenta, yo aparte la conocía a Maite, no tuvo en cuenta. Decía el chinito en el ejercicio, decía el chinito, o sea, de una manera no de mala fe ¿no?⁵ (entrevista realizada el 4 de julio de 2023)

Con respecto a la universidad, además del dictado de clases y la realización de actividades específicas vinculadas con el análisis de manuales escolares,

⁵ El texto al que hace referencia el entrevistado es un ejercicio titulado “Para volverse chino”, que menciona en su consigna a un niño de China no migrante. No obstante, presenta una imagen estereotipada sobre las personas que viven en dicho país: “Chong-Li nunca había salido de China. Y siempre había comido con palitos. Hasta que la familia Mustaqui lo invitó a pasar unas vacaciones en su casa. Allí conoció el tenedor. Y el pequeño Crapul, el hijo menor de los Mustaqui, comió con palitos por primera vez ya que Chong-Li trajo de regalo un juego de palitos para la mesa. En una carta a sus hermanos, Chong-Li les explica qué es el tenedor: cómo es, para qué sirve y cómo se usa.

1. Antes de escribir, Chong Li que, como buen chinito, es muy ordenado respondió las siguientes preguntas”. (Alvarado, Bombini, Feldman, Istvan, 1995, p. 12) (cursivas nuestras).

les pedimos a los estudiantes de varios cursos que respondan una encuesta⁶. Como se trata de estudiantes que, a su vez, ya tienen título de profesores y ejercen como docentes en distintas localidades del país, el objetivo de la encuesta fue evaluar el impacto de la política pública desarrollada por el Ministerio de Educación de la Nación aquí analizada.

Las doce personas que respondieron la encuesta indicaron que no conocían la *Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes* -que fue adjuntada al cuestionario- y que no había circulado por los distintos establecimientos⁷ donde trabajaban, les pareció que contenía información que no conocían, que consideraban valiosa y que permitía mejorar su práctica docente. Siete de las doce respuestas asoció esa mejora con el conocimiento de la legislación y otro tipo de información que pudieran transmitirle a los estudiantes migrantes acerca de sus derechos. Por ejemplo:

(5) Me permitirá poder asesorar en caso de que a un estudiante le falte información acerca de cómo cumplimentar sus documentos, acerca de las políticas [sic] públicas a las que puede acceder para mejorar su educación [sic] y de cómo continuar estudiando.

Cuatro estudiantes indicaron que brinda algún tipo de herramienta, aunque en algunos casos no se indica cuál o se indica que es incompleta:

(6) Creo que puede ayudar al docente a enfrentar con más herramientas los desafíos para lograr la inclusión en un espacio multicultural. Considero que nos vuelve conscientes [sic] de que es necesario un trabajo planificado e integral para lograr una mayor inclusión educativa.

⁶ La encuesta fue respondida a través de un formulario de Google entre agosto de 2024 y enero de 2024 ya que, como dijimos, fue realizada a estudiantes de distintos cursos.

⁷ Los docentes respondieron dar clases en escuelas de diferentes localidades de la Provincia de Buenos Aires: Moreno, General Rodríguez, San Isidro, José León Suárez, Benavídez, Presidente Derqui, Villa Rosa, Luján, José C. Paz, Malvinas Argentinas, San Pedro, San Miguel y Escobar. También indicaron dar clases en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la ciudad de Santa Fe y en Puerto Iguazú.

(7) Sí, ya que aportó información relevante y definió acciones concretas a llevar adelante para garantizar derechos.

(8) Sí. Respalda mis intuiciones con información certera.

(9) “Sí totalmente. Creo que la guía facilita las formas para llevar adelante dicha inclusión. Aunque sin duda tendríamos que ampliar las lecturas al respecto ya que me doy cuenta que no contamos con mucha información al respecto. Ahí está su utilidad.”

En el fragmento (9), en efecto, la utilidad de la guía parecería residir no tanto en las herramientas que brinda como en haberle permitido al docente ser consciente de que no cuenta con la información necesaria. La cuestión de generar consciencia también aparece en el fragmento (6). En cambio, sí se indicó la falta de orientaciones prácticas. Así, un estudiante consideró la guía de suma importancia y utilidad:

(10) Totalmente. El contexto histórico, el conocimiento de la reglamentación y de la parte administrativa, podrían ayudarme a orientar a familias con dificultades. Además el hincapié en el reconocimiento y trabajo con la multiculturalidad, generaría nuevos espacios y vínculos. Debería ser una urgencia institucional.

Pero respondió lo siguiente frente a la pregunta “¿Qué tipo de información o recursos crees que le falta y que necesitas en tu práctica docente?”:

(11) “Necesitaría propuestas orientadas a la práctica”

Solo cinco respuestas indicaron que habían participado de algún curso o capacitación docente cuyo tema se relacionara con personas que migran, cuatro de ellas se referían al propio curso donde realizamos la observación participante, donde explícitamente decidimos incluir la temática. Por último, solo un docente afirmó conocer y haber utilizado material relacionado con el tema de las migraciones de la plataforma Educ.ar.

A pesar de que las respuestas a la encuesta realizada no son cuantitativamente significativas ni generalizables, consideramos que sí son

un principio para comenzar a orientarnos sobre el impacto de las políticas públicas realizadas.

3. Análisis de la Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes

3.1. El título

Con respecto al título, destacamos dos elementos. En primer lugar, la expresión “personas migrantes”, frente a la variante “migrantes”, presenta un grado menor de esencialización de la identidad de las personas que migran. En segundo lugar, queremos detenernos en la selección de la palabra “inclusión”. Se trata de un término ampliamente utilizado dentro del campo educativo en Argentina (Sinisi, 2010; López García, Sartori y Beresñak, 2023). No obstante, desde el ACD, se trata de un término con implicancias problemáticas.

El término “inclusión” activa el esquema de imagen del contenedor. Este esquema de imagen incluye tres elementos separados: un interior, un exterior y un límite preciso. Sus implicaciones más importantes para el discurso sobre la inmigración son: 1) que de la naturaleza del esquema se desprende que algo está dentro o fuera y 2) que la experiencia de la contención generalmente implica protección o resistencia a las fuerzas externas (Hart, 2010). Así el esquema del contenedor opera como un principio de división: construye metafóricamente un endogrupo opuesto a un exogrupo, ambos definidos por su pertenencia espacial. La dicotomía nosotros/ellos puede derivarse de representaciones del espacio físico que tienen que ver con la contención espacial y con aquellas relacionadas con el movimiento dentro y fuera del espacio contenedor. Además, parte del conocimiento que activa el esquema del contenedor es que tiene un volumen y, por lo tanto, una capacidad limitada. Entonces puede llenarse, desbordarse o colapsar.

Entonces, el término “inclusión” supone que hay dos grupos de personas diferenciadas espacialmente: unas se encuentran dentro del contenedor

(en este caso la educación o, más literalmente, la escuela) y otras están afuera.

El esquema del contenedor se utiliza literal o metafóricamente en relación con cierto tipo de contenedores: los edificios. En nuestro caso, la inclusión educativa es una expresión metafórica, pero que se apoya en la metonimia de la escuela como elemento que representa toda la educación. De las metáforas que construyen el contenedor como un tipo de edificio, se desprende que sus habitantes legítimos tienen la potestad de permitir el ingreso de quienes se encuentran afuera. La inclusión, entonces, es unidireccional. De hecho, no solo no indica una reciprocidad de movimiento, sino que no supone ninguna otra acción por parte del endogrupo que no sea permitir el ingreso (y, con suerte, la permanencia) del exogrupo.

Esta construcción de un exogrupo en términos espaciales (estrategia de de-espacialización) supone señalar a un conjunto de personas como diferentes con respecto a quienes se encuentran dentro del contenedor. Así, cuando se habla de inclusión en relación con otro término, “diversidad”, no se parte de la idea de que todas las personas son diferentes entre sí, sino que algunas son diferentes con respecto a quienes ya están incluidas en el espacio de contención. Es lo que Hart denomina estrategias de disimilación (Hart, 2010, 2014).

Vemos entonces que el discurso de la inclusión -sumado al de la diversidad, que también aparece en la guía analizada- presupone el punto de vista de quienes se encuentran “dentro” (literal o metafóricamente): los no marcados, los que se ajustan a una norma (Foucault, [1978] 1995). En otras palabras, la inclusión toma el punto de vista de las personas privilegiadas por el sistema socioeconómico actual, quienes, además, serían los agentes encargados del proceso de incluir a otras que no poseen dichas características. No obstante, se espera que no se trate a las “incluidas” como diferentes. Así, el concepto “inclusión” corre riesgo de fomentar prácticas de asimilación (Martín Rojo, 2003).

Por último, el concepto de “inclusión” implica que es deseable incluir a las personas en determinadas instituciones (Foucault, [1978] 1995). No implica que las instituciones deban ser modificadas, o que van a ser modificadas por la presencia de otros actores sociales, como sí podría suceder con otros términos como “integración”, “interculturalidad” o “convivencia” (Martín Rojo, 2003). De esta manera, el término “inclusión” no cuestiona el funcionamiento del “adentro”, sino que promueve que “los de afuera” ingresen. El término no habilita a pensar otras dimensiones de las instituciones como, por ejemplo, el hecho de que su rol sea generar y reproducir las desigualdades sociales que, luego, busca camuflar (Bourdieu y Passeron, [1970] 2022).

En este sentido, consideramos que es importante repensar los términos que se utilizan para designar determinadas prácticas, ya que, más allá de su uso e historia, pueden activar significados problemáticos que contribuyen al mantenimiento de las actuales relaciones de poder.

3.2. El prólogo

El prólogo de la guía se encuentra escrito por el entonces Ministro de Educación, Jaime Perczyk. Con respecto a la forma de nombrar o clasificar a los actores sociales, vemos que hay un sutil predominio de las personalizaciones (12 ocurrencias) por sobre las impersonalizaciones (10 ocurrencias). Igual de pareja es la manera de mencionar, en específico, a las personas que migran, quienes son nombradas a través de personalizaciones (“las personas migrantes”, repetido en tres ocasiones; “millones de personas”; “niñas, niños y jóvenes y adultos/as migrantes”) e impersonalizaciones (“la población migrante”, repetido en dos ocasiones; “las migraciones”; “la movilidad humana internacional y regional”; “la presencia de población migrante”). Las impersonalizaciones tienen el efecto de deshumanizar a los actores sociales al construirlos como objetos o fenómenos (Van Leeuwen, 2008).

Con respecto a las personalizaciones, el punto de vista seleccionado por el Ministro supone una distancia máxima, equivalente a un dron (Hart, 2015), que puede abarcar a un conjunto enorme de personas, como se puede ver

tanto en las generalizaciones que se refieren a la totalidad de los migrantes (por ejemplo, “las personas migrantes”) como en la agregación (“millones de personas”). Se trata de la mirada estatal que generaliza, homogeneiza y no pone el foco en las especificidades de los sujetos.

También es importante tener en cuenta cómo se agrupan los actores sociales. Así vemos que, en algunos casos, los migrantes son incluidos dentro de un colectivo más amplio (“todas y todos las/los habitantes de la Nación”, “todas y todos”, “la comunidad”), mientras que, en otros casos, son excluidos (“sus ciudadanos/as”). Parecerían estar incluidos en la colectivización “docentes, estudiantes y familias” a quienes se dirige el prólogo, el cual está encabezado como si se tratara de una carta.

Encontramos dos tipos de *nosotros*: 1) *un nosotros exclusivo*, que refiere solo a los funcionarios del Ministerio de Educación (“nuestro desafío”, “presentamos”) y 2) *un nosotros inclusivo*, pero que igualmente parece excluir a los migrantes (“nuestro país”, repetido en dos ocasiones, y “la migración, una realidad que atraviesan millones de personas en todo el mundo nos invita a pensar”). En este sentido, observamos que el Ministro, en algunas ocasiones, forma un grupo solidario con otras personas (¿los ciudadanos?) para hablar sobre las personas que migran. En otras palabras, los argentinos son sujeto del discurso y los migrantes, su objeto.

Los migrantes son conceptualizados en relación con una serie de marcos conceptuales y metáforas. Prevalecen el marco conceptual bélico (“combatir”, “avanzada”, “protejan”, “protección”, “violencia”) y el marco conceptual de los derechos (“derecho a la educación”, “el respeto y la garantía de los Derechos Humanos”, “un paradigma de amplio respeto y protección de los Derechos Humanos”, “el derecho a la igualdad de trato, la no discriminación y el acceso a derechos sociales, educativos, sanitarios, laborales, de acceso a la justicia y a la seguridad social”, “la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio del derecho a la educación”, “brindar información sobre el derecho humano a migrar”). La combinación de estos dos marcos presenta una imagen desvalida de los migrantes, quienes

necesitan protección. Veremos que este resultado es congruente con aquellos que se desprenden del estudio de los procesos.

Destacamos que los migrantes son explícitamente conceptualizados como aporte y como desafío:

(12) La presencia de población migrante es, sin dudas, un aporte para la construcción de sociedades más plurales, democráticas y diversas, así como un desafío para el Estado y la comunidad en su conjunto (p.5).

Es decir que, por un lado, el Ministro activa una representación utilitarista para conceptualizar y legitimar la presencia de migrantes, pero, por otro lado, se los asocia con problemas, aun cuando no se especifique cuáles serían. De alguna manera, unifica dos de los principales discursos que hay en Argentina sobre migrantes: 1) los discursos xenófobos que plantean que los extranjeros pueden generar problemas económicos, culturales, de salud o de convivencia, 2) los discursos que rechazan a los anteriores y valoran a las personas migrantes en relación con sus aportes a la economía del país (Flax, 2023b). Si bien el Ministro hace referencia a contribuciones que serían de un orden cultural, el término “aporte” permite activar todo el marco conceptual asociado a la economía.

El texto activa también el marco conceptual del camino: “progreso”, “una realidad que *atraviesan* millones de personas”, “tras mucho *camino recorrido*”, “una política de *avanzada*”, “*avanzar* en el diseño e implementación de acciones” (cursivas nuestras). Este marco aparece tanto en la metáfora que asocia la realidad de los migrantes con un camino, como en las representaciones relacionadas con el desarrollo y el progreso. El marco del progreso también aparece a partir de las siguientes expresiones: “*iniciativa impulsada*”, “material *desarrollado*” (en lugar de alternativas como “hecho”, “realizado” o “confeccionado”), “*impulsar acciones*”, “*futuro de desarrollo*” (cursivas nuestras). Vemos que, en el discurso del Ministro, aparecen rasgos propios del discurso neoliberal que remite al progreso y la eficiencia de las acciones estatales. En este sentido, el prólogo también funciona como una legitimación de la propia productividad del Ministerio de Educación.

Por último, encontramos el marco conceptual de la diversidad: “sociedades diversas”, “sociedades más plurales, democráticas y diversas”, “una sociedad más justa, plural e inclusiva”, “el respeto y la valoración de la diversidad”. Consideramos que esta exaltación de la diversidad también supone rasgos del discurso neoliberal, que ha resaltado las diferencias dentro de los países como forma de combatir las fronteras nacionales, legitimar la globalización y la movilidad de bienes y personas (Arnoux y Bein, 2015).

Con respecto a las acciones que se asocian a las personas que migran, estas son actores de un solo proceso: “la migración, una realidad que *atraviesan* millones de personas en todo el mundo”. Se trata de un proceso material metafórico, que -si bien activa el esquema de imagen del movimiento, típicamente asociado a las migraciones- refiere a un sentido más general, experiencial. Luego, se los puede reponer como actores a partir de una abstracción (“La migración (...) nos invita a pensar”) y del proceso “migrar” expresado como una generalidad (“el derecho humano a migrar”). También hay algunas nominalizaciones que tendrían a los migrantes como actores borrados: “el *acceso* a derechos sociales, educativos, sanitarios, laborales, de *acceso* a la justicia y a la seguridad social” y los casos ya mencionados donde se los representa como un aporte y un desafío.

Como participante afectado solo aparecen de manera indirecta ya sea a través de nominalizaciones, ya sea a través de procesos que, en lugar de recaer sobre ellos, recaen sobre una entidad abstracta:

(13) amplíen el derecho a la educación de las personas migrantes (p.5).

(14) combatir toda forma de violencia y discriminación sobre la población migrante en las instituciones educativas (p.5).

(15) que establece un paradigma de amplio respeto y protección de los Derechos Humanos de las personas migrantes, más allá de su estatus migratorio (p.5).

(16) brindar información sobre el derecho humano a migrar que rige en Argentina y, específicamente, respecto del derecho a la educación

de las personas migrantes, así como orientaciones e información útil para docentes, estudiantes y familias (p.5).

(17) que den respuestas educativas *a las necesidades de niñas, niños y jóvenes y adultos/as migrantes* y favorezcan *su plena inclusión* en las instituciones educativas (p.5) (cursivas nuestras).

En el fragmento (16), por ejemplo, no aparece el afectado del proceso “brindar”, es decir, se brinda información, pero no se especifica a quién. En otros casos, podemos reponer a los migrantes como participante afectado de procesos nominalizados: violencia, discriminación, respeto, protección, necesidades, entre otros. Estos recursos sirven para mitigar las relaciones de causalidad: no sabemos quién es el actor de discriminar y violentar. A pesar de la abundancia de nominalizaciones y abstracciones, podemos observar que los migrantes son colocados mayoritariamente en un lugar pasivo en tanto que afectados por acciones de otros actores sociales, ya sea para violentarlos o protegerlos (pensemos en los dos marcos conceptuales principales que presentaba el texto: guerra y derechos), o a partir de sus propias carencias (“necesidades” como nominalización de necesitar).

Algunas de las acciones que recaerían sobre los migrantes se dan por existentes (aquellas valoradas negativamente), mientras que las acciones positivas son potencialidades (las acciones que debe realizar el Estado, el Ministerio, las escuelas, etc.). El pasaje de la situación real actual a la situación ideal (en subjuntivo o infinitivo) está mediada por la existencia de una ley que exige cumplir los derechos humanos de las personas que migran. En este sentido, el Ministro antes que describir una realidad plantea una situación deseable. Lo observamos a partir de la abundancia de verbos conjugados en modo subjuntivo (seis casos): “políticas públicas que protejan y amplíen...”, “el respeto y la garantía de los Derechos Humanos estén en el centro”, “acciones que den respuestas (...) y favorezcan...”, “todos y todas edifiquen un presente y un futuro de desarrollo y bienestar”. Esta no-concreción se refuerza a partir de infinitivos que indican finalidad: “impulsar acciones para *combatir...*”,

“tiene entre sus objetivos *promover* políticas públicas”, “tiene por finalidad *brindar* información”.

También referido a los procesos analizados, observamos que, al igual que en otros documentos oficiales (Flax, 2020, 2022), este texto cumple la doble función de hablar sobre migrantes (y sus derechos, por ejemplo) y hablar de las propias cualidades positivas de Argentina, en general, y de las dependencias estatales, en particular. Así, observamos que los procesos relacionales (**Tabla 2**) exaltan las cualidades positivas de Argentina en materia migratoria.

Tabla 2

Procesos relacionales

Cláusula	Entidad relacionante	Proceso	Posesión o atributo	Tipo de cláusula
18	La República Argentina	Tiene	una larga tradición migratoria	Posesiva
19	La República Argentina	Cuenta con	una política de avanzada en la materia	Posesiva
24	La movilidad humana internacional y regional	Han sido	Una constante en la historia social, política y cultural de nuestro país	Atributiva
25	La movilidad humana internacional y regional	Son	Una constante en la historia social, política y cultural de nuestro país	Atributiva

Fuente: elaboración propia

3.3. Sección “¿Por qué trabajar el fenómeno migratorio y la inclusión educativa de los/as migrantes?”

La presente sección tiene por objetivo justificar la pertinencia temática de la guía confeccionada por el Ministerio de Educación. Las condiciones que llevan a que las personas tengan que migrar se plantean como inevitables y fuera del control de los actores sociales. Esto se realiza a través de un conjunto de nominalizaciones que se refieren a la globalización y sus consecuencias:

(18) la *globalización* ha producido una *intensificación* de *intercambios* - económicos, comunicacionales, de personas- sin precedentes en el mundo (p. 8)

(19) la *aceleración* de los flujos de las *comunicaciones* y de las personas, de las tecnologías, del dinero, bienes, mercancías, imágenes e ideas, a través de las fronteras nacionales, en fin, la *intensificación* de la *interacción* (p.8) (cursivas nuestras).

Así, observamos que el único actor responsable es una abstracción (“la globalización”), seguida de una serie de nominalizaciones de las cuales no se pueden reponer actores sociales: “intensificación”, “intercambios”, “comunicaciones”, “interacción”. Como demostró Fairclough (2003) para el discurso político británico, la globalización se plantea como un fenómeno que no es producido por nadie (o, lo que es lo mismo, que es autoproducido) y que se presenta como inevitable. Por lo tanto, lo único que las personas pueden hacer es trabajar sobre sus consecuencias.

Efectivamente, además, de los marcos conceptuales que ya vimos que aparecían en el Prólogo (el de los derechos o la violencia, por ejemplo), encontramos en esta sección un conjunto de términos asociados con la globalización como “intercambio”, “flujo”, “tecnología”, “planeta”. Otro marco conceptual, a su vez vinculado con la globalización, se refiere a la multiculturalidad: “el conocimiento y la impronta cultural de las distintas sociedades”, “sociedades cada vez más plurales”, “sociedades heterogéneas”, “bagajes culturales, prácticas, conocimientos”, “conocer, reconocer y valorar todas las prácticas culturales de la misma manera, sin establecer jerarquías, prioridades o predominancia de unas sobre otras”, “la interculturalidad”. Es interesante que la guía presenta a la multiculturalidad como una consecuencia de los intercambios a nivel planetario. Es decir, silencia que, en Argentina, existe una diversidad cultural previa o independiente de los procesos de globalización e, incluso, de las migraciones internacionales.

Encontramos también el discurso utilitarista de una manera mucho más explícita que en el Prólogo: “Dicha presencia en nuestro país *ha contribuido y contribuye al desarrollo económico, social, político y cultural*” (p.9) (cursivas nuestras).

A pesar de citarse la definición de migrante de la OIM, que considera que migrante es cualquier persona que “que se desplaza, o se ha desplazado, a través de una frontera internacional o dentro de un país, fuera de su lugar habitual de residencia independientemente de: 1) su situación jurídica; 2) el carácter voluntario o involuntario del desplazamiento; 3) las causas del desplazamiento; o 4) la duración de su estancia”, los migrantes son relacionados con el marco conceptual de la carencia o pobreza al postular como única motivación la búsqueda de “mayores oportunidades y una vida digna.” Los autores del texto parecen tener en mente la representación del migrante económica.

Con respecto a la manera de nombrar a los actores sociales, predominan las impersonalizaciones propias del discurso técnico-científico (Verón, 1998), asociado al ámbito de la geografía y la demografía, que deshumaniza a las personas al representarlas como fenómenos sociales (Lizcano, 2006; Hart, 2010): “el fenómeno migratorio”, “la migración”, “impronta migratoria”, “movilidad internacional y regional”, “la población migrante”, “la población total”, entre otros. También se menciona a los migrantes como “esa ‘otredad’” marcando la diferencia entre exogrupo y endogrupo aunque poniendo cierta distancia -a través del uso de las comillas- de esa postura.

Si bien el léxico técnico-científico, el uso de la tercera persona y las impersonalizaciones buscan construir un punto de vista externo, es decir, desde una supuesta posición objetiva y neutral, por ejemplo al hablar de “sociedad receptora”, la diferencia entre grupos se marca también a partir del uso de un pronombre posesivo que indica que el texto se encuentra redactado -y quizás también implícitamente dirigido a- por personas que no se identifican como migrantes, sino como argentinos: “la movilidad internacional y regional *hacia nuestro país*”. Si bien es un caso aislado, que muestra el intento por controlar y borrar esa toma de posición y punto de vista, el hecho de que se haya filtrado el pronombre posesivo es sumamente indicativo.

En relación con las personalizaciones, no predominan las generizaciones como en el Prólogo, sino las indeterminaciones: “las personas”, “cualquier persona”, “todos y todas”. Si bien -junto con algunos casos de generización- muestran

una mirada generalizante, las indeterminaciones se diferencian en que evitan clasificar a las personas.

En este texto, las personas que migran son actores de varios procesos materiales (15 de 59 cláusulas que tiene el texto), la mayoría relacionados con el movimiento o desplazamiento (lo que los define como migrantes según el propio texto) y son no transactivos: (“se movilizan”, “se desplaza”, “se ha desplazado”, “migran”). Pero también aparecen como actor de procesos transactivos vinculados con el esquema de imagen de fuerza y con la metáfora bélica (“la multiplicidad de problemas y obstáculos, en términos de discriminación, xenofobia, violencia institucional, así como vulneración de sus derechos básicos, que enfrentan las comunidades migrantes”) o con el marco del utilitarismo (“han contribuido y contribuyen”).

Los migrantes aparecen como afectados de manera explícita solo en una ocasión, a través de un proceso verbal: la OIM los define. En cambio, la afectación se puede reconstruir a través de nominalizaciones (por ejemplo: “desprotección”, “abuso”) y/o pronombres posesivos (por ejemplo: “vulneración de sus derechos básicos”). Al igual que en otros textos, no es posible recuperar a los actores asociados con las acciones violentas.

El Prólogo también marcaba responsabilidades de manera mitigada, pero señalaba a través de una espacialización (“En las instituciones educativas”) un lugar de conflicto. En el presente texto, la causa de la vulneración se atribuye a “procesos administrativos y/o burocráticos”. Resulta interesante porque esto significa que se trata de una lógica estatal general y no de casos de discriminación aislados o cometidos por personas particulares y responsables de sus actos. También se habla de “violencia institucional”. No obstante, los participantes humanos se encuentran invisibilizados a través de abstracciones y sus acciones se representan a través de complementos que alejan aún más responsabilidades y causalidades (“se vinculan con”, “relacionan a”):

(20) Muchas veces, esos derechos se ven vulnerados por procesos administrativos y/o burocráticos, pero muchas otras se vinculan con la dimensión simbólica y las representaciones sociales esto es, el modo en que

la sociedad receptora construye esa “otredad” y cómo lo relaciona a lógicas de “merecimiento” de ciertos derechos (p.9).

Los establecimientos educativos son clasificados como un actor fundamental a través de una cláusula atributiva:

(21) En este sentido, los establecimientos educativos, como instituciones democráticas, son fundamentales para la promoción de prácticas inclusivas, incentivando el diálogo, las discusiones colectivas, las reflexiones y la heterogeneidad de miradas, en un marco de respeto y comprensión. De esta manera, se constituyen en actores que tienen un rol fundamental en la tarea de prevenir, identificar y abordar situaciones de desprotección y abuso, para el acceso a los plenos derechos (p.9).

No obstante, este participante es una objetivación -más específicamente, una espacialización- y, por lo tanto, no es posible reponer su alcance en referencia a participantes humanos. Las acciones atribuidas a los establecimientos educativos se encuentran nominalizadas (“promoción”) o en infinitivo (“prevenir, identificar y abordar”) dentro de cláusulas relacionales (“son fundamentales”, “tienen un rol fundamental”) que los evalúan positivamente. Por lo tanto, el texto no permite reponer si se trata de acciones que realmente realizan o que es deseable que lleven a cabo.

De manera similar, tampoco hay forma de precisar quién es el actor de las acciones que deben incentivar los establecimientos educativos para mejorar la situación de las personas migrantes tales como “discutir”, “reflexionar”, “respetar”, “comprender”, todas expresadas a través de nominalizaciones. Si bien es claro que son actores comprendidos dentro de la comunidad educativa, podríamos preguntarnos si se refiere solo a los estudiantes o incluye a los docentes, los directivos, las familias.

Por último, con respecto a las cláusulas relacionales (11 en total), observamos que son en su mayoría atributivas (9) y 1) definen migrar como un derecho, 2) valoran ciertas acciones y participantes como fundamentales, 3) caracterizan a la sociedad argentina a partir de la presencia de migrantes. La **Tabla 3** muestra la distribución de dichas cláusulas:

Tabla 3

Procesos relacionales

Cláusula	Entidad relacionante	Proceso	Atributo/Identificador/Posesión	Circunstancia	Tipo de cláusula
3	La migración	Ha adquirido	Características globales	En la actualidad	Atributiva
14	Migrar desde diversos puntos del planeta	Se ha vuelto	Una práctica más accesible		Atributiva
22	Migrar	Es	Un derecho	Para todos y todas	Atributiva
27	Poner de relieve que la interculturalidad también se construye en cada acto, incentivando el ejercicio de conocer, reconocer y valorar todas las prácticas culturales de la misma manera, sin establecer jerarquías, prioridades o predominancia de unas sobre otras	Resulta	Fundamental		Atributiva
35	Argentina	Se caracteriza por ser	Un país con una fuerte impronta migratoria		Atributiva
36	La movilidad internacional y regional hacia nuestro país	Ha sido	Una constante		Atributiva
39	La población migrante	Representó	entre el 2% y el 3% de la población total en Argentina		Identificativa
40	4.5 % de la población residente en el país	Es	Extranjera	De acuerdo a la última medición del 2010	Atributiva
50	Esto (la dimensión simbólica y las representaciones sociales)	Es	el modo en que la sociedad receptora construye esa "otredad" y cómo lo relaciona a lógicas de "merecimiento" de ciertos derechos		
53	Los establecimientos educativos, como instituciones democráticas,	Son	fundamentales	Para la promoción de práctica inclusivas	Atributiva
56	Actores (establecimientos educativos)	Tienen	Un rol fundamental	En la tarea de	Posesiva

Fuente: elaboración propia

3.4. Sección “Orientaciones y herramientas para instituciones educativas”

Algunos de los marcos conceptuales que activa este texto fueron trabajados en los apartados anteriores y no vamos a detenernos en ellos. Este sería el caso, por ejemplo, del marco del derecho.

El concepto “escuela” se asocia no solo con procesos cognitivos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje, sino también con una dimensión más material a partir de categorías como “trabajo”, “construcción”, “construir”, utilizadas en reiteradas ocasiones. Otro aspecto del modelo cognitivo que se propone para conceptualizar a la escuela se refiere a las relaciones interpersonales y a la comunicación: “acompañar”, “generar vínculos”, “encuentro”, “nos relacionamos”, “aprendemos con otros/as”, “aprendizaje colectivo”, “trabajo sobre los vínculos”, “diálogo y escucha”, “mirada atenta y de confianza”. Es decir que los procesos cognitivos de enseñar/aprender se encuentran mediados por las dimensiones de lo colectivo y de los afectos (“confianza”).

La escuela también se encuentra vinculada con el marco de la interculturalidad y la diversidad. La interculturalidad es vista como algo que implica a todos los actores sociales, es decir, no es unidireccional⁸: “encuentro con diversas personas”, “otros/as”, “construimos nuestras identidades plurales”, “convivir con otros/as”, “respeto y reconocimiento hacia el/la otro/a”, “valorar las diferencias y enriquecerse de las mismas”. Destacamos, en este sentido, la utilización del concepto de convivencia (“convivir”), el cual consideramos -desde un punto de vista crítico- más apropiado que el de “inclusión”, aunque este último se repite en tres ocasiones.

Encontramos una contradicción en la forma en que el Ministerio de Educación representa a las identidades de las personas en este texto. Por un lado, la identidad es representada como algo múltiple: “identidades plurales”. Por otro lado, el texto habla de “identidad de origen”. Esta

⁸ Este sería el caso de una enseñanza intercultural reservada solo para las personas migrantes, mientras que las no migrantes solo poseerían la cultura “nacional”, “general”, “común” (Unamuno, 2015b).

representación metafórica (la identidad de las personas como una trayectoria) activa todo el marco conceptual del camino y el esquema de imagen de movimiento. En este sentido, podemos preguntarnos: si hay una identidad origen, ¿habría también una identidad de destino o llegada? Además, habilita el correlato temporal que implica una trayectoria o camino: la identidad de origen sería previa a otras. Esta prioridad temporal -que puede, a su vez, ser ontológica- permite relacionar la llamada identidad de origen con ideas de pureza, autenticidad, etc., que muchas veces terminan generando asociaciones entre migrantes y lo viejo, anticuado o tradicional en contraposición con la modernidad del lugar de destino y activa una serie de estereotipos con respecto a la cultura de las personas que migran (Flax, 2022). Por último, podemos pensar que las personas que migran son hombres, mujeres, personas no binarias, madres, padres, hijos, estudiantes y una infinidad de etcéteras que se superponen e intersectan con el hecho de haber nacido en determinado lugar y haberse ido a vivir a otro lugar. La idea de que los migrantes por ser migrantes tienen una “identidad de origen” parecería hacer suponer que su identidad, en el fondo, se reduce a eso: ser migrantes. Esta representación coincide con las generizaciones que observamos en las otras secciones para referirse a los actores sociales: la guía generaliza y homogeneiza experiencias al punto tal que la única característica relevante -y que explicaría las dificultades para ejercer el derecho a la educación- es que se trata de migrantes. No hay otros aspectos de la identidad de las personas que sean considerados (género, edad, religión, racialización, clase social, país de nacimiento, si vivían en un entorno rural o urbano, etc.).

Con respecto a la manera de nombrar actores sociales, observamos que predominan las formas personales por sobre las impersonalizaciones. Entre estas últimas, la mayoría refiere a la “institución educativa” (construida como una generización ya sea en singular o en plural, “las instituciones educativas”). “Personas migrantes” aparece en dos ocasiones como recurso de generización, que -como ya vimos- busca universalizar experiencias y homogeneizar a las personas en lugar de referirse a situaciones concretas o grupos específicos. Lo mismo sucede con las dos

apariciones de “estudiantes” y la aparición de “docentes”. Hay tres casos de indeterminación: otros/as (repetido en dos ocasiones), el/la otro/a, todos/as y cada uno/a:

(22) Es en ese espacio común donde nos relacionamos, aprendemos con otros/as y construimos nuestras identidades plurales (p. 14).

¿Cómo analizar o entender estas selecciones que son inespecíficas, pero no buscan anonimizar u ocultar actores sociales, sino universalizar? No son casos de generización porque no apuntan a ningún rasgo ni de función, ni de clasificación social de las personas. Tampoco son casos de asimilación ya que no buscan construir grupos. Consideramos, por lo tanto, que se trata de universalizaciones, término no contemplado por la clasificación de Van Leeuwen que venimos siguiendo.

Si pasamos a los resultados del análisis de los procesos y sus participantes asociados, vemos que la mayor parte de los actores se encuentra elidida, en particular a partir del uso infinitivos, pero también de cláusulas impersonales o en voz pasiva. Conjeturamos que esto puede deberse a que se trata de acciones generales que no tienen un actor específico, sino que refieren a cualquier persona dentro de las instituciones educativas (docentes, directivos, estudiantes, padres o madres), es decir, otro caso de universalización; pero también a que se intenta no señalar culpables en referencia a las acciones efectivas con valoración negativa (ver fragmento (23)) y a mitigar la imposición a los docentes y directivos en referencia acciones que se plantean como mandatarios (ver fragmento (24)):

(23) Cabe mencionar que cuando se restringen, invisibilizan o excluyen esas diferencias, basándose en estereotipos, estigmas, prejuicios y representaciones sociales negativas, se traducen en discriminación que supone distintas prácticas, como exclusión, violencia y vulneración de derechos (p. 14).⁹

⁹ Vemos que establece una relación causal entre representaciones mentales y comportamientos violentos. La violencia hacia los migrantes se representa a partir del esquema de imagen del contenedor

(24) conocer, acompañar y/o otorgar herramientas para que dichos derechos sean cumplidos es una tarea insoslayable (p. 13).

En términos de cortesía, no plantearlo como una acción que se les exige a docentes y directivos permite resguardar su imagen (Haugh, 2007). Así, acciones como “conocer, acompañar y/o otorgar herramientas para que dichos derechos sean cumplidos”, “desarrollar estrategias de inclusión”, “pensar la institución educativa como un espacio de encuentro con diversas personas” son procesos (en su mayoría cognitivos) que deben realizar docentes y directivos, pero esto no es explicitado en el texto, sino que debe ser repuesto por los lectores de la guía. También las nominalizaciones le permiten al Ministerio de Educación eludir responsabilidades o culpas:

(25) requiere un abordaje planificado e integral desde la institución educativa y con la comunidad en su conjunto, para promover una convivencia democrática, participativa e inclusiva (p. 14).

(26) El ejercicio y aplicación de leyes es una responsabilidad y obligación estatal y también social (p. 13).

En el fragmento (25), el actor de “abordar” o “planificar” es reemplazado por una espacialización que sirve de índice (“desde la institución educativa”). Con respecto al fragmento (26), en el caso de las escuelas, los agentes del Estado son los docentes y directivos, es decir que a ellos les corresponde la obligación de ejercer y aplicar las leyes.

Por su parte, el uso del *nosotros inclusivo*¹⁰ no remite a los funcionarios del Estado (incluidos docentes y directivos), sino que parecería referirse a acciones que, en realidad, deben llevar a cabo los estudiantes:

(oposición entre incluir/excluir) y el esquema de fuerza (se imprime una fuerza sobre una entidad que impide su movimiento o accionar).

¹⁰Además del fragmento (27), solo otra cláusula utiliza la primera persona del plural, pero con un sentido excluyente que refiere a los funcionarios del Ministerio vinculados con la redacción de la guía: “partimos de considerar los siguientes ejes”.

(27) Es en ese espacio común donde nos relacionamos, aprendemos con otros/as y construimos nuestras identidades plurales (p. 14).

Observamos, en el fragmento (27), un tono menos administrativo y más pedagógico que, si bien podría abarcar a los otros actores que forman parte de la comunidad educativa, parecería remitir -como dijimos- a acciones referidas a los estudiantes, quienes en definitiva se asocian con los procesos de aprendizaje.

Los estudiantes no aparecen explícitamente ni como actor ni como afectado. Su rol de afectado puede reponerse en una única ocasión a partir de una nominalización (“trabajo pedagógico con estudiantes”).

Entonces vimos que algunas cláusulas en infinitivo o impersonal parecen remitir a docentes y directivos como actor que debería llevarlas a cabo (son acciones no realizadas), mientras que el *nosotros inclusivo* remite a los estudiantes. No obstante, en otros casos, es menos claro si se refiere a los docentes, a los estudiantes o a ambos grupos:

(28) Convivir con otros/as es un aprendizaje colectivo, una oportunidad para aprender a vivir democráticamente que implica a la vez construir comunidad, basada en el respeto y reconocimiento hacia el/la otro/a, valorar las diferencias y enriquecerse de las mismas (p. 14).

Encontramos, por lo tanto, cierta ambigüedad con respecto a si ciertas acciones se predicen sobre los docentes o los estudiantes. Todas refieren a cosas que deberían hacer/aprender/entender/desarrollar, no a acciones efectivamente realizadas. A pesar del nombre de la sección, se prescriben comportamientos, pero no se dan herramientas u orientaciones, es decir, cómo se hace o se logra lo que la guía -mitigadamente- exige.

Los migrantes no son contruidos ni como actor ni como afectado. Solamente se los puede reponer como afectado a partir de nominalizaciones en dos casos: “¿Qué presupone la inclusión educativa para personas migrantes?” y “la inclusión educativa de las personas migrantes”. Ambos casos remiten a la misma representación de los

migrantes como un grupo diferenciado en términos espaciales, es decir, como actores que no pertenecen o no se encuentran ya en la institución.

Destacamos la utilización de una cláusula existencial que tiene como único participante a una nominalización (“desafíos”): “Sin embargo, todavía existen desafíos para el cumplimiento total de dichas leyes”. La existencialización permite presentar a “desafíos” como algo que simplemente sucede sin que haya responsables ni de desafiar ni de hacer cumplir (solo parcialmente) las leyes.

Por último, señalamos la presencia de reforzadores o mitigadores de las acciones que tienen que llevar a cabo los docentes y directivos. Así, por ejemplo, “las instituciones educativas tienen el potencial de generar vínculos que favorecen el conocimiento y la construcción de derechos ciudadanos” implica que no lo hacen. No obstante, se refuerza la importancia de que sí lo hagan: “es una tarea insoslayable”.

Reflexiones finales

En este artículo analizamos las representaciones sobre personas que migran en relación con el ejercicio del derecho a la educación en la *Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes* confeccionada por el Ministerio de Educación de la Nación.

En primer lugar, mostramos la importancia de este tipo de material para docentes ya que, a partir del trabajo de campo, comprobamos una carencia en la formación profesional, pero también dimos cuenta de la limitada circulación que tuvo la guía.

En segundo lugar, analizamos tres secciones del documento. Quienes confeccionaron el material buscaron ser políticamente correctos al relacionar la escuela y los migrantes con categorías como diversidad, interculturalidad, inclusión y derechos, y al evitar generar representaciones negativas o estereotipadas de las personas que migran. No obstante, cabe reparar en algunas cuestiones.

El análisis arrojó que los migrantes no son representados ni como actor ni como afectado en dos de las tres secciones estudiadas. En la sección restante, aparecen como actor de varios procesos, pero en su mayoría no transactivos y vinculados con el movimiento o desplazamiento. Sumado a la activación de los marcos conceptuales de los derechos y de la violencia, consideramos que se construye una representación de las personas migrantes como víctimas que, si bien expone la violencia que distintos actores sociales (no especificados) ejercen sobre ellas, les resta capacidad de agencia. Esto implica que el Estado debe protegerlas, aunque también se señala el fracaso en dicha tarea. De hecho, el único actor explícitamente nombrado relacionado con la violencia y discriminación hacia los migrantes es el propio Estado.

A pesar del control y cuidado que parece haber sobre el propio discurso entre quienes redactaron la guía, el análisis mostró algunas representaciones problemáticas en relación con la identidad de los migrantes. Una de ellas era la expresión “identidad de origen” (con todas las implicancias desarrolladas), otra se refiere a la construcción de la identidad de las personas como unidimensional. Consideramos que, a pesar de las pocas marcas explícitas -uso de *nosotros inclusivo* en el Prólogo y un pronombre posesivo en la sección “¿Por qué trabajar el fenómeno migratorio y la inclusión educativa de los/as migrantes?”-, el punto de vista que construye la guía es el de la persona nacida en Argentina (Flax, 2025). Esto vale tanto para quienes redactaron el documento como para los lectores previstos, más allá de que el documento se plantee como material dirigido a diferentes actores sociales, incluidas las personas que migran.

Por último, observamos que se trata de una guía con información general y bastante inespecífica. Por un lado, homogeneiza a las personas migrantes y generaliza sus experiencias. Por otro lado, las propuestas, recomendaciones o exigencias (según cómo las leamos) que les plantea a docentes y directivos caen en lugares comunes como la importancia del diálogo o la reflexión, pero no brindan recursos concretos sobre cómo trabajar los diferentes aspectos de la experiencia de migrar y de los derechos de los migrantes. Esta inespecificidad de la guía y la falta de

recursos concretos también fue destacada por los estudiantes encuestados durante el trabajo de campo, quienes, además, junto con los estudiantes entrevistados, dieron cuenta de la vacancia y necesidad de dicho tipo de recursos.

La sección que específicamente debería orientar a los trabajadores de la educación y brindarles herramientas para lidiar con situaciones que violenten a las personas que migran o vulneren sus derechos abunda en invocaciones a valores e indicaciones generales del tipo “el trabajo sobre los vínculos, la desarticulación de prejuicios (...) son centrales”. Ahora bien, en relación con dichos valores e indicaciones generales, podríamos preguntarnos: ¿en qué consistiría el trabajo pedagógico con los estudiantes?, ¿cómo se desarticulan los prejuicios?, ¿cómo se fomenta la interculturalidad?, ¿cómo se trabaja en las escuelas el reconocimiento de los otros y la valoración de las diferencias? Aún más, no se problematiza quiénes son “los otros”, cómo se construyen y diferencian grupos, cómo y por qué se clasifican personas, y desde dónde se evalúa la diversidad.

En resumen, consideramos que los autores del texto hacen un esfuerzo por ser políticamente correctos¹¹, por transmitir valores comúnmente considerados positivos y apropiados, pero fallan en su objetivo de brindar herramientas para docentes y directivos más allá de la información sobre los derechos de los migrantes. Recordemos las palabras de algunos de los estudiantes encuestados: la guía les permitió ser conscientes de toda la (in)formación que les faltaba, pero no se las suplió. Por ello, proponemos que es necesario habilitar espacios de discusión de estas problemáticas en los profesorados y otros espacios de formación docente. Otra alternativa sería crear guías o cuadernillos con actividades concretas que puedan realizarse en las escuelas, con ejemplos de cómo se puede trabajar la convivencia (pero también las relaciones de poder), las diferencias y las identidades múltiples sin encasillar, sobreexponer o folclorizar a algunas personas. También es importante que se discuta sobre representaciones

¹¹Otro lugar donde podemos observarlo es en el desdoblamiento genérico de todos los actores sociales a pesar del trabajo que conlleva producir ese desdoblamiento.

más sutilmente problemáticas que muchas veces se cuelan en las prácticas profesionales (como la propia guía analizada lo demuestra) cuando se intentan evitar las prácticas más explícitamente discriminatorias o estigmatizantes. Por ejemplo, cuando se valora al supuesto “otro” a través de visiones utilitaristas o instrumentales que estiman a los migrantes por sus aportes económicos o culturales.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M., Bombini, G., Feldman, G. e Istvan, H. (1995). *El nuevo Escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Libros del rincón.

Arnoux, E. y Bein, R. (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. En Arnoux, E. y R. Bein (Eds.). *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas*. Biblos.

Borzi, C. (2012). Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal. *Fundamentos en Humanidades*, 13 (1), 99-126
<http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-25-99.pdf>

Bourdieu, P. y J. C. Passeron [1970] (2022). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI.

Chilton, P. (2011). Still something missing in CDA. *Discourse Studies*, 13 (6), 769-781.
<https://doi.org/10.1177/1461445611421360a>

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. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Meyer, M. y Wodak, R. (Comps.). *Métodos del análisis crítico del discurso* (pp. 179-203). Gedisa.

Fairclough, N. (2005). Critical discourse analysis. *Marges linguistiques*, (9), 76-94.
<https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315834368/critical-discourse-analysis-norman-fairclough>

Fairclough, N. (2009). *Discourse and social change* (Reprinted). Polity Press.

Fillmore, C. (1982). Frame Semantics. En: Linguistic Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the Morning Calm* (pp. 11-38). Hanshin.

Flax, R. (2025). La mirada estatal: migrantes y punto de vista en material pedagógico del Ministerio de Educación de la República Argentina. *Praxis educativa*, 29 (1), 1-24.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290122>

Flax, R. (2024a). "¿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 argentina. *Revista Rasal Lingüística*, 2024 (2), 9-35.

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

Flax, R. (2023). Algunas reflexiones teórico-epistemológicas sobre el Análisis Crítico del Discurso. En: Círculo de Análisis de Lenguaje en Uso (CALU), *Heteróclito y multiforme. Debates y propuestas para analizar discursos* (pp. 277-308). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Flax, R. (2023b). El posicionamiento de la expresidenta argentina Cristina Fernández con respecto al discurso dominante sobre migrantes: refuerzos, disputas y vacíos. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 23 (1), 71-92. <https://doi.org/10.35956/v.23.n1.2023.p.71-92>

Flax, R. (2021). La conceptualización de les migrantes en el discurso político argentino del siglo XXI. *Revista da Abralin*, 20 (3), 78-92.

<https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1906>

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. <https://doi.org/10.37536/LYM.12.2.2020.1031>

Flax, R. (2022). La legitimación de la presencia de migrantes bolivianos en Argentina en el discurso de la Dirección Nacional de Migraciones. *Revista Lengua y Sociedad*, 21 (2), 91-111. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i2.22685>

Foucault, M. [1978] (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.

Fowler, R., Hodge, R., Kress, G., y Trew, T. (1983). *Lenguaje y control*. Fondo de cultura económica.

Giustiniani, R. (2004). *Migración, un derecho humano: ley de migraciones N° 25.871*. 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.

Haugh, M. (2007) The discursive challenge to politeness theory: an interactional alternative. *Journal of Politeness Research*, 3, 295-317.

<https://doi.org/10.1515/PR.2007.013>

Hodge, R. y Kress, G. (1993). *Language as Ideology*. Routledge & Kegan Paul Books.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. University of Chicago Press.

Lakoff, G. y Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago press.

Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Editorial Traficantes de Sueños.

López García, M., Sartori, M. F. y Beresñak, M. (2023). Una política lingüística para la Ciudad de Buenos Aires. Análisis de la Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del Español en las Escuelas de la Ciudad. *RASAL* (2023), 183–199. <https://doi.org/10.56683/rs231123>

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. https://revistas.ucecentral.cl/revistainclusiva/article/download/6_1_006/662/921

Martín Rojo, L. (2003). Escuela y diversidad Lingüística. En: L. Martín Rojo y E. Alcalá (Eds.), *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas* (pp. 19-68). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Novaro, G., Diez, M. L. y Martínez, 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. <https://repository.iom.int/handle/20.500.11788/2000>

Raiter, A. (2004). Hacia una crítica de las formas lingüísticas. En: A. Raiter y J. Zullo (Eds.), *Sujetos de la lengua* (pp. 178-193). Gedisa.

Raiter, A. y Zullo, J (2008). *Lingüística y Política*. Biblos.

Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros.

Segato, R. (2017) Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En: R. Campoalegre Septien y K. Bidasecam (Eds.), *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 43-63). Clacso.

Segura, L. (2016). Percepción de los docentes sobre sus alumnos migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina. *Comparative Cultural Studies - European and Latin American Perspectives*, (2), 15-23. <https://doi.org/10.13128/CCSELAP-19994>

Sinisi, Liliana (1999). La relación “nosotros – otros” en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización. En: M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.), *“De eso no se habla....” Los usos de la diversidad en la escuela*. Eudeba.

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de antropología y educación*, 1 (1), 11-14. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/publicacion/año-1-núm-1-2010>

Unamuno, V. (2015a). Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco). En: C. Messineo y A. C. Hecht (Eds.), *Lenguas indígenas y lenguas*

minorizadas: estudios sobre la diversidad socio lingüística de la Argentina y países limítrofes (pp. 213-231). Eudeba.

Unamuno, V. (2015b). Los Hacedores de la EIB: Un Acercamiento a las Políticas Lingüístico-Educativas Desde las aulas Bilingües del Chaco. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 23 (101), 1-35. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2061>

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.

Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press.

Verón, E. (1998). Lo ideológico y la cientificidad. En *La semiosis social*. Gedisa.

Nota biográfica

Rocío Flax

Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora de CONICET, actualmente desarrolla un proyecto que analiza las representaciones sobre migrantes en espacios de formación docente desde el análisis del discurso y los estudios etnográficos. Docente de las materias Lenguaje y Sociedad (UNIPE) y Estudios del discurso (UNSAM).