

Chicos migrantes en situaciones escolares: entre el recuerdo y el olvido, entre la afirmación, la marca y el silenciamiento.

María Laura Diez, Gabriela Novaro.

Cita:

María Laura Diez, Gabriela Novaro (2007). *Chicos migrantes en situaciones escolares: entre el recuerdo y el olvido, entre la afirmación, la marca y el silenciamiento*. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/412>

Chicos migrantes en situaciones escolares: entre el recuerdo y el olvido, entre la afirmación, la marca y el silenciamiento.

María Laura Diez, Gabriela Novaro

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

mldiez@fibertel.com.ar

carinova@arnet.com.ar

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es parte de una investigación conjunta. Se trata del proyecto UBACyT “Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales”. El mismo se desarrolla desde el año 2004 en el marco del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Desde el año 2004 estamos trabajando en la caracterización de los procesos de escolarización de niños indígenas y migrantes en contextos escolares interculturales. Más concretamente, avanzamos en el análisis de las trayectorias escolares y biográficas de niños migrantes bolivianos en Buenos Aires, de niños tobas en la provincia de Buenos Aires, y de niños mbya guaraníes en comunidades con un diverso grado de interacción con la sociedad nacional.

En esta ponencia reflexionamos acerca del posicionamiento en torno a los procesos de identificación nacional de los niños y niñas migrantes en contextos escolares. Para ello debemos ante todo considerar que la escuela se constituye como agencia que claramente interpela a los niños desde lo “nacional”. Por otro lado, hemos advertido que la escuela y el acceso a la educación pública constituyen unas de las reivindicaciones centrales de las asociaciones de la comunidad migrante boliviana¹.

A partir de estas referencias generales, en nuestro trabajo nos centramos particularmente en las experiencias y el punto de vista de los niños. Esta elección, ha significado una serie de dificultades metodológicas para acceder a las voces, saberes y concepciones de los chicos, en contextos que no parecieran habilitarles fácilmente la palabra.² (Novaro et al, 2007.)

Nos interesa fundamentalmente atender a situaciones escolares donde suponemos que los niños se posicionan con relación a complejos procesos de identificación. Partimos de sostener, la necesidad de considerar este objetivo dentro de una aproximación más general a los contextos educativos y a los grupos sociales de referencia de los chicos.

Consiste un supuesto del trabajo que en el contexto de la escuela estos chicos manifiestan efectivamente (en forma no siempre explícita ni mucho menos evidente) cuestiones vinculadas a los complejos procesos de identificación que

los atraviesan. Partimos de suponer también que estas cuestiones resultan difíciles de compatibilizar y en ocasiones entran en disputa con el modelo de instrucción, las imágenes de infancia y de niñez hegemónicas en la escuela.

En torno a estos propósitos estamos trabajando desde mediados del año 2004 en una escuela primaria de Buenos Aires, con una alta proporción de alumnos bolivianos.

Esta escuela atiende población de la villa cercana³ y su matrícula está compuesta en un 80% por alumnos bolivianos, paraguayos y peruanos o hijos de bolivianos, paraguayos y peruanos y de migrantes de otras provincias del norte de Argentina. El espacio urbano donde está inserta la escuela, se caracteriza por la presencia de sectores definidos por la situación de “pobreza estructural”.

A partir de Mayo del año 2005 iniciamos un trabajo sostenido con sexto grado, conversando reiteradas veces con el docente y con los chicos y presenciando clases de ciencias sociales. Con posterioridad, junto con el docente desarrollamos una secuencia sobre “migraciones”. En el año 2006 realizamos numerosas entrevistas con estos chicos y trabajamos en cuarto grado siguiendo en este caso la presentación del tema “sociedades aborígenes”. También con estos niños hemos tenido un contacto cercano, acompañándolos en salidas escolares, realizando innumerables charlas informales y numerosas entrevistas y observaciones de clase.

Las reflexiones que siguen obviamente se refieren a esta escuela y a estos chicos. Sin embargo, entendemos que estas reflexiones no se limitan a este contexto particular. Resultan significativas para pensar en contextos similares y, en ese sentido, más allá de ser el resultado del conocimiento en profundidad de los discursos, prácticas y formas de interacción en un espacio limitado, adquieren cierto nivel de generalidad.

NUMEROS QUE DENUNCIAN

Los chicos bolivianos que cursan sus estudios en Argentina son cerca de 28000, según datos oficiales⁴. Si tenemos en cuenta que este dato suele ser subvaluado en los procedimientos estadísticos y que además muchos de los chicos identificados como “bolivianos” en las escuelas, han nacido en Argentina, la cifra crece. Sin embargo, más allá de la cifra en sí, resulta significativa la relación entre la cantidad de alumnos en la escuela primaria y en el nivel medio. Siendo más de 16.000 en la primaria se reducen a 6.500 en el nivel medio.

¿Cómo explicamos esta reducción? Explicar siempre es difícil y cuando intentamos hacerlo, siempre corremos el riesgo de simplificar. Innumerables cuestiones deben considerarse: la población boliviana se ubica entre los sectores socioeconómicos más desfavorecidos, donde la inexistencia de trabajo se suma a los problemas con los servicios necesarios para la reproducción de los trabajadores. Deben considerarse también otros factores

sobre los que ciertamente hay poca información: imágenes de esta población sobre la infancia y la juventud, representaciones sobre la escuela, la acreditación, etc. Sin embargo, creemos que también deben considerarse factores internos a la escolaridad. Esto es, atender a si el modelo imperante en la escuela, luego de un periodo en el que se afirma inclusivo y se traduce en ciertas estrategias de contención de niñas y niños menores, no termina siendo expulsor de los jóvenes.

Entre las estrategias de contención parecen predominar aquellas asistenciales: provisión de meriendas reforzadas, de útiles escolares, becas. Más allá de iniciativas y experiencias puntuales, no parece haberse desarrollado un modelo escolar inclusivo que cuestione el modelo imperante en sus fundamentos organizativos y didácticos y permita transitar las discontinuidades culturales entre gran parte de la población y los estilos escolares imperantes.

Constituye una deuda del sistema, creemos, el contener estos chicos (y muchos más que se alejan de los parámetros establecidos para el *alumno tipo*) a partir de definir estrategias educativas que no dejen de apuntar a lo común, pero también consideren las particularidades de los diversos grupos que se afirma incluir.

Para comenzar a concebir esas políticas, para encontrar las distintas claves del posterior abandono de la escuela por parte de estos chicos y chicas, creemos también, es necesario detenernos en las características históricas, culturales, de esta población, y también, en la forma en que los niños experimentan su escolaridad.

CHICOS INTERPELADOS DESDE COMPLEJOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN

Los chicos bolivianos, además de niños generalmente pobres, habitantes de villas o viviendas precarias, migrantes más o menos recientes, vivencian cotidianamente tensiones muy claras de sus adultos de referencia en torno a cuestiones identitarias. Estas tensiones se inscriben en un contexto social en el que suele registrarse una imagen negativa de las “migraciones recientes”. Mientras (en términos generales, porque caben innumerables excepciones), las llamadas “migraciones tradicionales” son percibidas positivamente, como constitutivas de la *identidad nacional*, las recientes, dentro de las que ubicamos a la migración de países vecinos, entre ellos Bolivia, son percibidas como ajenas, “expresan lo que no debe ser, aquello que inferioriza o denigra a quien lo porta, aquello que entra en colisión con nuestra identidad de nación”. (Cohen, 2004); se representan, en definitiva y también en términos generales, como “un problema”.

Tal como desarrollamos en un trabajo reciente (Novaro *et al*, 2007) y ha sido profundizado por otros investigadores, para advertir la compleja situación en que se encuentra esta población, es necesario atender a los particulares procesos de identificación que atraviesan grupos migrantes de países vecinos en Buenos Aires: “lo boliviano” se convierte en una categoría a la vez

cuestionada y reafirmada, en un referente nacional que connota un territorio y también alude a estilos y formas de vida, en contextos donde “lo boliviano” aparece como un atributo desvalorizado y objeto de permanente violencia. Atendiendo a las características de la llamada “comunidad boliviana” en la Argentina, algunos investigadores afirman que la bolivianidad sería una categoría que opera como aglutinadora y delimitadora de la identidad y productora de colectividad en un contexto donde migrantes procedentes de distintas regiones viven su relación con Bolivia como un factor de discriminación (Grimson, 1999).

Cabe señalar también que en Buenos Aires la población migrante, entre ella la procedente de Bolivia, ha construido distintas estrategias de organización, con posiciones identitarias muy diversas. Algunas de ellas parecen estar más alineadas con los movimientos etnopolíticos de pueblos originarios, que suelen conformar formas de organización en las que las identidades aparecen afirmadas en términos étnico-culturales, mientras que otras parecen atravesar procesos de construcción identitaria en los que los elementos que sedimentan la identidad giran en torno a “ser de otro lugar”, en términos étnico-nacionales (Grimson, op.cit.; Restrepo, 2004). Esto significa que mientras identificamos agrupaciones “quechuas” y “aymara” que asumen una identidad originaria, como elemento aglutinante que los ubica en un plano semejante de disputa que diversas agrupaciones indígenas de nuestro país, también reconocemos otras, que son las que aparecen más claramente en las situaciones escolares observadas en zona sur de Ciudad de Buenos Aires, en las que la nacionalidad y la migración son las marcas reconocidas, que si bien interactúan con los demás aspectos, parecieran asumir un peso mayor.

LOS ADULTOS DE LA ESCUELA: MARCAS, SILENCIOS Y SILENCIAMIENTOS⁵

Numerosos autores se detienen en las características disciplinadoras, asistencialistas y nacionalizadoras que acompañan el sistema educativo desde su constitución.

En particular interesa considerar el peso del nacionalismo en los mandatos escolares. La escuela se constituye como una agencia uniformizadora frente a los conflictos que marcaron la segunda mitad del siglo XIX en nuestro país, y fundamentalmente frente a la llegada de la gran migración a fines del XIX y principios del XX. Algunos momentos de la conformación del sistema educativo resultan especialmente reveladores de cómo se va conformando el nacionalismo escolar: 1910, 1940, 1974 y sus propuestas de “nacionalizar la enseñanza”, convertir a los docentes en “apóstoles de la cultura nacional”, y “medir el índice patriótico”. Estos momentos son no casualmente vividos por los sectores dominantes como “peligrosos”, amenazados por “otros” (indígenas, inmigrantes, anarquistas, militantes) que quedan ubicados en un esquema maniqueo y simplista del lado del mal o, en el mejor de los casos, de la confusión, el caos y el atraso. Este es el pasado de nuestro sistema educativo (más bien es parte de su pasado), pero también es parte constitutiva de su presente. El nacionalismo tradicional ha dejado hondas huellas en programas y

textos escolares, en símbolos y emblemas, y también en el imaginario de muchos maestros.

En ese sentido, entendemos que la escuela sigue constituyéndose en muchos casos, en la agencia estatal que encarna más claramente el mandato fundacional nacionalizador, encargada de abordar lo que algunos investigadores denominan *heterogeneidad presente*, la que es percibida como obstáculo para la cohesión social. (Cohen, op. cit.)

¿De qué forma encontramos actualmente estos mandatos operando en la escuela y articulados a particulares visiones y posiciones en torno a la presencia de chicos migrantes? Ya son clásicos los trabajos que registran las dificultades de la escuela para “vérselas” con la variedad, que destacan sus características homogeneizadoras y su funcionamiento burocrático que la llevan a pensar en sujetos abstractos sustraídos de sus condiciones sociales. A esta perspectiva (y sin dejar de considerar su validez) consideramos necesario complementarla con las numerosas investigaciones en nuestro país que parten de entender a la escuela como espacio disputado de inclusión en contextos profundamente desiguales, como instancia de reivindicación de derechos y, en definitiva, de lucha y confrontación.

En la escuela donde trabajamos resulta sumamente significativa la presencia de un discurso asistencial en los docentes, posible de ser relacionado al fuerte mandato civilizador, y esporádicas apelaciones al mandato nacionalizador de acuerdo al cual: “La escuela (conteniendo y aceptando a los inmigrantes y sus hijos) cumple con una de sus funciones primordiales que es la de incorporar a la cultura nacional a los inmigrantes y a sus hijos” (en términos de los mismos proyectos institucionales de la escuela).

A esos mandatos tradicionales la escuela agrega otro compartido por muchas escuelas públicas desde hace algunos años: el mandato democratizador (la escuela como “garante de derechos”).

Con estos mandatos más o menos explícitos, la mirada de la escuela sobre los niños bolivianos, sin duda está atravesada por el hecho de que estos chicos provienen de una villa cercana, siendo que la asistencia masiva de los chicos y chicas de esta villa a la escuela hizo que, en opinión de los docentes, “*la escuela en los últimos años se transformara de una “escuela de barrio” en una “escuela de villa”*”⁶.

En este caso además los alumnos aparecen relativamente diferenciados en el espacio escolar (sobre todo por algunos docentes) por sus países de origen o por sus particulares trayectorias de vida marcadas por la experiencia de migración⁷.

En muchos docentes hemos advertido que su imagen sobre los chicos bolivianos⁸, se asocia al estereotipo del *alumno silencioso*. Más específicamente nos referimos a las reafirmaciones frecuentes y significativas de que las voces de estos niños, sus palabras, sus saberes, no aparecen

directamente expresados en situaciones de clase, o mejor dicho, no parecen explicitarse con el mismo formato con que se expresan otros chicos.

En el discurso de algunos docentes, se encuentra una asociación directa entre una posición distante y contenida de los chicos y las referencias culturales con las que estos niños son identificados en la escuela. *“Ellos no tienen mucha cultura, ya son así calladitos.”* (Docente A: 2/6/06). *“Acá... son todos bolivianos o paraguayos”* *“Y el tema es que ellos no hablan, no les hablan a los chicos; es la cultura del silencio, no podés establecer un diálogo”*. (Docente B: 24/6/06)

Una de las cosas que más ha llamado nuestra atención en relación a este aparente “silencio” de los chicos bolivianos en clase es la poca reflexión de la propia escuela respecto a qué ha hecho para provocar o romper el mismo. Esto es, pareciera que el “diagnóstico” de “chicos silenciosos”, obtura la reflexión de los docentes sobre su propia responsabilidad (y la de la sociedad en general) en el **silenciamiento**. En ese sentido, lo que encontramos más frecuentemente es la construcción de una imagen naturalizada de los chicos bolivianos que los ubica en una posición de “desventaja cultural” respecto de sus pares argentinos o “criollos”.

Para algunas personas que se reconocen como miembros de la comunidad boliviana en Buenos Aires, el silencio de los niños, de sus hijos en las escuelas, es la consecuencia de infructuosos intentos de diálogo. Diálogo que no sólo se ve dificultado en la escuela, sino en distintos planos y espacios sociales. En principio estas personas expresan que su identificación como bolivianos los desautoriza como interlocutores y como demandantes en distintas instituciones sociales. La escuela no sería entonces más que una de ellas, en la que las relaciones de poder son desiguales para este grupo de alumnos, en tanto niños, en tanto bolivianos y en tanto pobres.

Es válida por ello la pregunta sobre si se trata de silencio o silenciamiento, así como también sobre si lo que faltan son palabras, o vivencias que sostengan la expectativa de que las palabras serán escuchadas.

Distintos investigadores que han abordado el tema de la escolaridad de los niños migrantes en contextos urbanos, mencionan también una serie de situaciones y dificultades iniciales con las que se encuentran los niños al entrar en la escuela, que los induce a permanecer callados. Algunas de ellas están relacionadas con las diferencias idiomáticas/lingüísticas entre el español que hablan y el que se habla en la escuela. Otras, con situaciones de discriminación de parte de los docentes y de otros niños.

En algunos casos se han registrado en los docentes prácticas diferenciales hacia los alumnos que podrían incidir en la forma en que los chicos migrantes perciben su habilitación (o falta de ésta) para hablar. Entre éstas podemos mencionar la de “bajar de grado” de manera automática a los niños recién migrados de Bolivia.⁹

Si bien podemos sostener que estas son las miradas y posiciones que predominan en la escuela, también debemos advertir que no son las únicas

miradas. Hemos también interactuado con docentes que ponen el problema no en los niños y sus familias, sino en la formación que han recibido, las condiciones en que trabajan, sus propios límites y los del sistema. También encontramos maestros que apuestan fuertemente a las posibilidades de estos niños y se obsesionan por buscar la forma de producir con ellos un encuentro. Estos maestros, sus angustias y desconciertos nos advierten sobre la necesidad de revisar una imagen instalada y homogénea de una docencia posicionada siempre crítica y descalificadoramente frente a todo lo que sale de lo pautado y esperado.

INTERACCIONES INFANTILES: MARCAS Y MARCACIONES... Y OLVIDO DE LAS MARCAS

En el desarrollo del trabajo fuimos advirtiendo que los mismos chicos que dentro del aula, en situación de clase, solían permanecer en silencio, desplegaban con una gran riqueza sus opiniones y experiencias en ciertas interacciones con niños y adultos fuera del aula. Este resultó ser un dato importante, que en principio nos permitió profundizar el cuestionamiento de las imágenes esencializadas de muchos docentes acerca de los alumnos bolivianos.

Centrándonos en las interacciones entre los chicos que hemos podido observar, encontramos distintos elementos significativos que dan cuenta de un abanico amplio de escenas, “estrategias” y comportamientos. Las relaciones entre los chicos nos hablan de una diversidad de posiciones asumidas frente a los pares, en las que la bolivianidad o la nacionalidad adquieren distintas significaciones. No solo podríamos decir algo tan obvio como eso –que las identidades étnico-nacionales adquieren distintos significados en sentido posicional, en relación a los otros- sino que en las interacciones entre pares estas identidades resultan por momentos centrales en la determinación del tipo de relación que los chicos establecen y por momentos, no parecen jugar un papel tan importante.

La llegada al grupo, que suele coincidir con la llegada a la ciudad y a la escuela en los chicos migrantes bolivianos, parece constituir uno de los momentos de mayor tensión.

“...cuando venís las primeras veces a veces te tratan mal, porque aquí nos dicen de todo y entonces antes me quería yo ir a Bolivia ya...”

Así como registramos una mirada desvalorizadora desde algunos docentes respecto a la escolarización de los niños y niñas recién llegados, estos últimos suelen expresar las dificultades que han tenido en su integración al grupo, al encontrarse con que su procedencia, su lugar de origen o su nacionalidad constituye un atributo negativo en general para la población de alumnos. La percepción de esta carga negativa asociada a su nacionalidad seguramente incide en que los chicos bolivianos o hijos de bolivianos tiendan a silenciar su identificación. Conjuntamente, algunos chicos “criollos” parecen asumir en la escuela un discurso social discriminatorio que como sabemos se corresponde con imágenes instaladas.

La experiencia de ser de Bolivia entre los pares, que se presenta significada en términos negativos en un primer momento (*“lo que no me gusta de aquí es que te digan boliviano solo por ser de Bolivia”*), nos diría una chica que había migrado hacía poco más de un año), no constituye sin embargo, un proceso cerrado sino por el contrario, parece constituir un elemento dinámico que juega de distinta manera en los mismos chicos y en las múltiples situaciones de interacción. Esta misma chica, por ejemplo, recordaba con nostalgia su vida en Bolivia, deseaba volver, reencontrarse con sus parientes, y sobre todo, *“salir de este barrio, que no me gusta porque se roba mucho”*.

Entre los chicos, dentro de los grupos observados, si bien están muy instaladas ciertas valoraciones negativas, son pocos los que han asumido un discurso estigmatizante directo. Sin embargo, en esos casos, puntuales y muy localizados, este discurso suele expresarse con agresividad. Es decir, son pocos los casos de niños y niñas que asumen una actitud de rechazo explícito frente a sus pares bolivianos, pero en situaciones de interacción, sus gestos y palabras suelen marcar un quiebre o imposibilidad de intercambio.

Estos discursos solían aparecer expresados por algunos chicos. Cuando algún alumno (interpelado por la maestra) hacía mención a Bolivia, el comentario obligado de éstos era un fuerte y dramatizado *“pua”*. En situaciones de trabajo sobre temáticas de ciencias sociales referidas a la diversidad cultural y a las migraciones, ante el discurso humanista asumido por la docente de *“respeto por todos los seres humanos”*, estos chicos solían destacar automáticamente sus valores nacionalistas tradicionales: *“soy argentino, primero argentino”*.

En instancias menos formalizadas, frente a pequeños roces, los insultos y amenazas a sus compañeros se acompañaban de *“boliviano, o paraguayo de mierda”*. O bien, una expresión directa de rechazo, sin mediación de una situación de conflicto explícita, como la que expresaba sin disimulos una nena en el grupo observado: en el aula, frente a un grupo mayoritariamente de chicos bolivianos que la escuchaba en silencio, ella afirmaba *“no me llevo bien con los bolivianos”, “no me caen bien.”*

Conviven con estas acciones y reacciones que aparecen en el cotidiano escolar, otras formas de relación, que se expresan en las formas de agrupamiento de los chicos, con criterios variados. Después de trabajar con un primer grupo (de sexto grado) en el que la distribución y agrupamiento de los chicos parecía tener cierta correlación con la pertenencia nacional de éstos o de sus padres (los chicos bolivianos solían sentarse entre sí, aunque en el caso de los chicos paraguayos los límites aparecían más difusos), registramos situaciones más variadas en otro grupo (de cuarto grado).

A los criterios de nacionalidad, se superponen criterios referidos a si se migró hace poco tiempo o no, a las edades de los chicos (que varían en general en un año), al género, a la *“conducta”* (en sentido escolar) y al *“rendimiento”*, entre muchos otros que es probable no hayamos registrado. Estos últimos criterios nos advirtieron sobre la necesidad de ser cuidadosos a la hora de hacer generalizaciones o de asumir presupuestos muy instalados en las investigaciones acerca de la escolarización de los chicos migrantes, que suelen

estar referidos a la conformación de circuitos de relaciones paralelos y cerrados entre los chicos migrantes. Veamos este ejemplo: finalizando el año de trabajo, pudimos advertir que, en uno de los grupos de trabajo en el que en primera instancia habíamos registrado que sus integrantes eran chicos, varones, migrantes e hijos de migrantes, los sentidos dados por los chicos a su agrupamiento (al menos frente a nosotras) eran otros:

“nosotros no queremos los chicos que pelean y eso, queremos que escriban rápido, le sacamos de nuestra mesa si se portan mal y no escriben rápido, le sacamos y le ponemos a los más inteligentes”

PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN EN SITUACIONES DE APRENDIZAJE¹⁰

En la investigación surgió también el interrogante acerca de si es posible reconstruir huellas o indicios de los procesos de identificación de los niños en situaciones de aprendizaje en el aula. Suponíamos que estas “huellas” podrían aparecer en representaciones de los chicos teñidas de particulares formas de concepción del mundo, al tiempo que atravesadas por formas hegemónicas de pensamiento.

En las situaciones que venimos registrando hace años en las escuelas es evidente que la propia historia y las experiencias formativas extraescolares de los chicos permanece en gran medida silenciada, e incluso así sucede cuando el tema habilitaría su despliegue. La referencia a los propios saberes y experiencias aparece (a veces a pesar de la centralidad de los libros, las planificaciones y los grandes discursos adultos), pero en general indirectamente y no es insertada en la propuesta didáctica.

En las clases observadas en esta escuela suponíamos que la aparición de estas experiencias y saberes podía verse facilitada, ya que la docente explicitó desde el principio la intención de incorporar conocimientos de los chicos en el tratamiento de los temas. Sin embargo, ciertamente no se advirtieron en el aula estrategias de incorporación sistemática de otros saberes, lo que implica no solo su mención y evocación (las montañas, los objetos producidos, relatos folklóricos, las palabras en distintos idiomas), sino también su problematización, contrastación, etc.

Sin embargo, más allá de lo limitado de las estrategias y propuestas escolares, los chicos “traían” sus saberes en forma mucho más espontánea de lo que suponemos y evidentemente a partir de ellos interpretaban los conocimientos que se les presentaban. Este juego no está exento de la creatividad y el humor¹¹.

Suponíamos que el abordaje del tema “sociedades indígenas” con las características ya mencionadas de la docente, podría propiciar que los chicos hicieran explícitos algunos posicionamientos en torno a su identidad. Consideremos que nos referimos a niños de 10 u 11 años que habían vivido hasta poco tiempo atrás en zonas andinas de Bolivia, vinculados a la producción agrícola, que en muchos casos hablaban o entendían el quechua o

el aymará. Si bien encontramos algunos indicios de esto, lo mismo se dio en términos mucho más opacos, matizados y sutiles de lo que creímos inicialmente.

La docente con la que trabajamos tenía definido muy claramente un objetivo vinculado al abordaje del tema: la valoración de estas sociedades y la comprensión de que se trata de pueblos que existen actualmente¹².

¿Qué pasaba con los chicos?

Resaltamos como significativo en los chicos el interés que ponían en la mención de objetos, de ciertas prácticas, de numerosos términos en distintas lenguas. Nada nos indica que esos recuerdos y evocaciones se hayan asociado con un proceso más general de recuperación o afirmación identitaria. Habría que ver si había algo tan claro que “recuperar” o afirmar.

Resulta evidente que, al menos en el contexto de la escuela, estos chicos no se autodefinen como indígenas. También resultó claro que, a pesar de la información en contrario, reafirmaban en general el presupuesto de que los indígenas son seres primitivos y antiguos (presupuesto ampliamente instalado en el discurso social). Esta idea era incluso reiteradamente afirmada frente a información contrastante desplegada por la docente. En general, podemos afirmar que para los chicos la noción más frecuente es que los indios son *los otros*.

Surge entonces la pregunta acerca de cómo leen los niños los saberes escolares “políticamente correctos”, cuestionadores incluso de visiones hegemónicas instaladas, desde situaciones donde la diversidad cultural de sus grupos de referencia aparece tan fuertemente atravesada por situaciones de desigualdad.

Las intervenciones de los chicos distan también de ir en el sentido político ideológico que a priori podríamos suponer cuestionador de las relaciones imperantes. No se trató ciertamente de docentes afirmando un discurso etnocéntrico justificador del etnocidio de la conquista e imágenes de primitividad de los pueblos originarios, y mucho menos de niños reivindicando orgullosamente su adscripción étnica y nacional.

El diálogo y la disputa entre saberes tomó características bien distintas (y mucho menos evidentes) a las supuestas y esperadas.

Se hizo por otra parte evidente que los saberes sociales de estos chicos no terminan de entrar en las aulas (más allá de las intenciones aparentemente en contrario de la docente y de cómo los mismos “se cuelan” espontáneamente). Esto, extensivo seguramente a casi todas aulas de casi todas las escuelas de nuestro país, adquiere un sentido particular, creemos, cuando los saberes y experiencias (como en el caso de los niños pobres y migrantes) transcurren en formatos tan distintos al escolar.

BOLIVIA: ¿UNA MARCA PARA LOS CHICOS BOLIVIANOS?

En el seguimiento de las clases, en el registro de las interacciones entre los chicos, nos preguntamos cómo y en qué medida los complejos temas vinculados a la identificación operan en ellos, cómo se traducen en el contexto escolar.

Desde los mismos chicos, el tema de sus identificaciones es complejo y contradictorio (expresado en la coexistencia de valorizaciones del país de origen con percepciones sobre las marcas negativas asociadas al mismo). A partir de la consulta de la producción etnográfica clásica y más actual sobre las comunidades rurales de los Andes, suponíamos que los chicos que habían vivido un período considerable de tiempo en zonas rurales andinas¹³ posiblemente mostrarán indicios de concepciones vinculadas a ciertas prácticas vigentes que resultan contrastantes con algunos presupuestos del modelo oficial de escolarización en nuestro país (peso de lo comunitario, concepciones particulares sobre el tiempo). También partimos de suponer que estas características debían ser concebidas, como toda forma de pensamiento, en su dinámica y conflictividad, evitando toda idealización, revivalismo y esencialismo. Más aún, intentamos considerar especialmente la forma en que estas prácticas y concepciones se redefinen en situaciones de migración.

En los chicos con los que hemos trabajado, la “bolivianidad” tiene características y un peso muy variado. Esta variación parece asociada a historias de vida transcurridas en el campo y en la ciudad, a migraciones recientes o más lejanas en el tiempo, a posicionamientos diversos de los padres sobre su país de origen. De todas formas, Bolivia es en todos ellos un referente de importancia, aunque no se trate de la misma “Bolivia”. Nos llamó la atención el peso del recuerdo de períodos de su vida que transcurrieron en el campo, su reconstrucción detallada de las actividades productivas en las que participaron con sus padres y abuelos. Además, algunos de ellos (particularmente los más grandes) reiteradamente hicieron referencias a prácticas que parecen escapar al control estatal, que remiten a instituciones y costumbres de las zonas rurales andinas (enfrentamientos de parcialidades, sistemas de ayuda y reciprocidad, etc.). A estos relatos sumamos aquellos que se refieren a la vigencia en Buenos Aires de prácticas solidarias entre “los bolivianos” asociadas a cierta noción de reciprocidad¹⁴.

Algunas intervenciones de los chicos ilustran estas afirmaciones:

En muchas de las entrevistas Bolivia aparece asociada al atributo de “grande”. Cuando en entrevistas y cuestionarios les preguntábamos por el presente (dónde vivís, con quién jugás, qué hacés) muchos chicos de procedencia boliviana respondían remitiendo a situaciones vividas en Bolivia (sembrar papas, ir al cerro) como si fueran actuales, asimismo afirmaban en los cuestionarios vivir en los lugares de donde venían.

La escuela de Bolivia también aparece como un tema recurrente. En general las visiones que sostuvieron con nosotras dan cuenta de percepciones valorizadoras de la escuela de Bolivia: *eran grandes, iban muchos alumnos,*

enseñaban bien (muchos incluso recordaban temas escolares aprendidos remitidos a la historia de Bolivia: la guerra del agua, los conflictos con Chile).

Diversos niños aludieron también a situaciones que, desde nuestra perspectiva y con nuestros sesgos, no podemos dejar de calificar como autoritarias: docentes ejerciendo distintas formas de violencia física con *“los que no se portaban bien”*.

En la reconstrucción de sus historias era evidente que vivenciaban muy profundamente **la tensión volver- quedarse**.

En sus relatos se repetían alusiones a situaciones de desmembramiento (temporario) de sus familias, de madres o padres migrando previamente y periodos pasados con abuelos o tíos. Se reiteraron sentimientos de extrañamiento hacia ellos, sus hermanos que han quedado y hacia amigos y diversos animales. Muchos además hablaban con precisión de períodos posteriores a las migraciones pasados allí.

Para anclar esto en situaciones concretas reproducimos algunos comentarios:

Una nena comenta *“Toda mi familia está allá”*, aunque luego nos diga que vive aquí con sus padres.

Otra contesta a la pregunta acerca de si quiere volver a Bolivia

- *[Un poco] porque a veces extraño a mi abuela y a mi abuelo, y a veces no, y también quiero ir allá para carnavales para bailar.*

En un diálogo conjunto con un nene argentino hijo de padres bolivianos y otro proveniente de Tucumán hijo de padre jujeño le preguntamos a este último si quería ir para allá, a ello respondió:

Sí, pero también me quiero quedar acá.

Ah, no sabés qué hacer

Dando lugar a que el nene hijo de bolivianos comentara *“que se parta a la mitad”*

TENSIONES Y COMPARACIONES: ALGUNAS CONCLUSIONES

Quisiéramos para concluir realizar algunas reflexiones organizadas en tres aspectos:

- conclusiones iniciales sobre la situación analizada,
- problemáticas metodológicas del trabajo,
- posibilidades comparativas con los avances en trabajos sobre escolarización de niños indígenas.

En el primer aspecto, mas “pegado” a la situación concreta de la escuela, simplemente quisiéramos concluir en torno a la necesidad de complejizar

imágenes instaladas que guiaron nuestros propios supuestos con respecto al posicionamiento de la escuela, las interacciones infantiles y el posicionamiento de los chicos migrantes en situaciones de aprendizaje. Un aspecto en común a estas tres instancias es la necesidad de registrar y reflexionar en torno a la complejidad, diversidad y heterogeneidad de situaciones. Hablar de tendencias, mandatos, en la escuela, condicionantes de un paradigma nacionalista que deja poco lugar para la diversidad, de miradas etnocéntricas que definen al otro por la carencia o la distancia con lo supuestamente afirmado como normal y natural es inevitable, refiere a discursos y posiciones con los que efectivamente nos encontramos en todas las escuelas. Pero no explica todo lo que pasa, deja afuera los numerosos intentos de incontables docentes por distanciarse de ese modelo exclusor. De la misma forma, hablar de circuitos de interacción cerrados entre niños migrantes, tal vez conceptualiza una tendencia de cierto grado de generalidad, pero omite ver, registrar e intentar entender numerosas situaciones de interacción que rompen esos circuitos cerrados. En este mismo sentido ni el silencio, ni la interiorización acrítica, pero tampoco la resistencia a los saberes hegemónicos explica la complejidad de lo que sucede en las aulas. Construir un modelo de análisis donde toda esta complejidad pueda ser incorporada, donde el registro de las tendencias no invisibilice la importancia de los discursos y prácticas en contrario, sigue siendo una tarea pendiente.

En cuanto a las cuestiones metodológicas, en principio recuperamos la importancia de ponernos en situaciones de interacción con los chicos fuera del aula, de modo de poder acceder a otro nivel del discurso, construido por representaciones y prácticas no necesariamente alineadas con lo que aparece en el discurso público (o en sus silencios). (Scott, 2000) Nos planteamos la necesidad de repensar el lugar de observadores desde el que nos ubicamos en la escuela. A partir del trabajo realizado en una primera etapa, circunscrito a lo que denominamos enfoque etnográfico, consideramos que junto con el reconocimiento de lo que aportan las entrevistas y observaciones para el estudio de esta situación, es necesario reflexionar también sobre sus problemas y limitaciones.

En este punto también es necesaria una reflexión en torno a las dificultades asociadas al mismo tema. Fue haciéndose evidente que estábamos trabajando en torno a un tema en torno al cual los niños asumen posiciones contradictorias, que intentábamos hacer visible lo que en ocasiones ellos intentaban invisibilizar: la presencia de sus adscripciones étnico-nacionales en contextos donde las mismas suelen ser objeto de discriminación.

Por último, un aspecto de estas reflexiones finales donde quisiéramos detenernos un poco más: **las posibilidades de comparar aspectos de la escolarización de niños migrantes y niños indígenas.**

Durante nuestras interacciones en la escuela hemos registrado distintas situaciones en las que las identificaciones (especialmente las identificaciones que remiten a aspectos étnicos) de los chicos aparecen expresadas a través de elementos, representaciones y prácticas que se presentan de modo generalmente recortado o fragmentado. En ese sentido, pudimos atender ciertos anclajes identitarios puntuales que suelen cruzarse, imbricarse y

confundirse entre lo nacional, lo étnico, lo socioeconómico (en términos de pobreza) y lo “campesino”. Hemos visto que estos elementos no parecen asociarse (al menos clara ni explícitamente) con un supuesto carácter indígena o aborígen.

La duda aquí se presenta en torno a la posibilidad de comparar algunas de nuestras reflexiones con las de otros integrantes del proyecto conjunto que están avanzando en la caracterización de los procesos de socialización y escolarización de niños con pertenencias étnicas más claramente asociadas a “lo indígena”: chicos de una comunidad toba en el partido de Derqui en la provincia de Buenos Aires (y en alguna medida con nuestra propia experiencia en el seguimiento y asesoramiento a docentes de escuelas con población indígena).

Si acordamos en que en ambos casos se trata de niños alejados de los parámetros y estándares definidos por la escuela (con respecto a pautas de socialización, expectativas frente a la escuela, vinculación con el juego y el trabajo, etc), nos preguntamos qué aspectos serían generalizables y cuáles específicos en este caso a los niños bolivianos.

Se trata de situaciones evidentemente interculturales en los dos casos. En los chicos tobas y bolivianos un aspecto en común es el remitir los espacios de definición de identidad a un territorio que en principio se define como lejano (en el caso de los tobas el Chaco funciona como un espacio donde en gran medida se gesta el ser toba). Comparten también ambos grupos de niños el hecho de estar atravesados por distintas identificaciones en tensión.

Nuestros compañeros han concluido que estas tensiones se vinculan a complejos procesos de etnogénesis y autoafirmación de la identidad toba en contextos de migración de zonas generalmente rurales a zonas urbanas (Hecht, 2006) en las que surgen nuevos modos de auto-definirse como “toba urbano”. Por otra parte, nuestros compañeros registran también que los tobas de Derqui, logran diferenciarse de otros sectores empobrecidos (con los que comparten muchas características) privilegiando en su construcción identitaria su raigambre indígena. Esto les permite sostener reclamos y reivindicaciones para acceder a ciertos derechos diferenciales tales como la propiedad de las tierras, la educación intercultural bilingüe y la medicina tradicional.

Evidentemente la asociación de las identificaciones sociales con la cuestión nacional es un aspecto específico en la vida de los chicos bolivianos en Buenos Aires. En este caso no se trataría de identidades asumidas en parte para acceder a derechos diferenciales, pero sí para demandar frente al estado los derechos “comunes” a cualquier habitante del país. Mientras existe una fuerte vulneración de estos derechos constitucionales, sea en las condiciones laborales, asistenciales, sanitarias o educativas, existen también fuertes redes sociales de organización y ayuda mutua entre los migrantes bolivianos (Benencia, 2005).

Como hemos señalado en algunos puntos anteriores, la referencia de los chicos a Bolivia es compleja: es algo que hay que olvidar y es algo que se

anhela; es un atributo de identidad asumido como negativo en ciertos contextos y es el espacio donde la memoria de ciertas vivencias felices cobra vida; es el pasado y a veces es el presente, es la cercanía de un espacio lejano y la actualidad de un pasado. Es para nosotros, aún una pregunta abierta.

BIBLIOGRAFÍA

Augé, Marc (1996). *El sentido de los otros*. Barcelona: Paidós Básica.

Benencia, Roberto (2005). "La existencia de modelos históricos contrapuestos en la integración de los migrantes en la sociedad argentina. *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, Número 9-2004 -Migrations en Argentine II, [En line], mis en ligne le 2 mars 2005. Disponible en: <http://alhim.revues.org/document430.html>

Benencia, Roberto (2007). Historia de la migración de bolivianos y su inserción en el mercado de trabajo en la Argentina. Curso de Capacitación sobre Derechos Humanos y Migración. *El caso de la comunidad boliviana*. Secretaría de Derechos Humanos. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la nación.

Boccara, Gillaume (2000). Capítulo 1 Antropología Diacrónica. Dinámicas culturales, procesos históricos y poder político. En G. Boccara y S. Galindo (ed), *Lógica Mestiza en América*. Teuco: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.

Borton, Aristóbulo; Diez, María Laura; Hecht, Ana Carolina; Novaro, Gabriela (2005). Diversidad y pobreza en la escuela: ¿construcciones esencialistas o presencias históricas insoslayables? Un debate para abordar la situación de indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. Reunión de Antropología del MERCOSUR, Montevideo.

Cohen, Nestor (2004). Las migraciones tradicionales y las migraciones recientes: percepciones diferenciales. En N. Cohen (comp) *Puertas adentro: la inmigración discriminada, ayer y hoy*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Disponible en: cdi.mecon.gov.ar/biblio/doc/iigg/dt/36.pdf

Diez, María (2006). Las concepciones de los alumnos migrantes en contextos escolares interculturales. Trayectorias de vida marcadas por la migración. XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Programa de Antropología y Educación - FFyL/UBA.

Díaz de Rada, Angel (2004). ¿Que obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?. En Actas de la I Reunion Científica Internacional sobre etnografía y educación, Talavera de la Reina, 12 al 14 de julio de 2004.

Foley, Douglas (2004). El indígena silencioso como una producción cultural. *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, FFyL, UBA. pp 11-28.

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

Hecht, Ana (2006). Procesos de etnogénesis y re-territorialización de un barrio indígena en el Gran Buenos Aires. Ponencia CAAS 2006, Salta.

Hecht, Ana, Martínez, Gustavo y Cúneo, Paola (2006). Los cuidados de la infancia toba y el mundo natural: continuidad y transformación en contextos rurales y urbanos. Ponencia CAAS, Salta.

Neufeld, Maria Rosa (1999). El “crisol de razas” hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento”, En M. R. Neufeld y J. Thisted (comps.), *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba

Novaro, Gabriela (2005). Representaciones docentes sobre las ‘formas de socialización’ y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas. *Campos – Revista de Antropología Social*, Universidad Federal do Parana, Curitiba-Parana- Brasil.

Novaro, Gabriela (2006). Niños y escuelas: saberes en disputa. XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Programa de Antropología y Educación - FFyL/UBA.

Novaro, Gabriela.; Borton, Aristóbulo.; Diez, María; Hecht, Carolina (2007). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (en edición).

Restrepo, Eduardo (2004). Esencialismo étnico y movilización política: tensiones en las relaciones entre saber y poder. En O. Barbary y F. Urrea (eds), *Gente negra en Colombia. Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico*. Medellín: CIDSE, Universidad del Valle L’Institute de Recherche pour le Développement, IRD, COLCIENCIAS.

Scott, James (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Ediciones Era.

Szulc, Andrea (2005). Antropología y Niñez: de la omisión a las “culturas infantiles”. En G. Wilde y P. Schamber (Eds.), *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*, Buenos Aires: Editorial SB, Colección “paradigma indicial”.

Whitten, Norman (1996). Etnogénesis. En: D. Levinson. & M. Ember (eds.), *Encyclopedia of Cultural Anthropology*, Vol. 2, New York: 407-411.

Wright, Pablo (2002). El Chaco en Buenos Aires. Entre la identidad y el desplazamiento. *Revista Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, 27. UNLP, FCSyM, La Plata, pp 97- 106.

¹ La participación durante el año 2006 en actividades organizadas por el Observatorio de Derechos Humanos creado por la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos para profundizar en torno a la situación de los migrantes, y en el año 2007 del Curso de Capacitación sobre Derechos Humanos y Migración: *El caso de la comunidad boliviana*, nos permitió establecer contactos con distintas organizaciones de la comunidad, conocer algunos de los reclamos más importantes hacia el gobierno nacional y de la Ciudad, e intercambiar algunos puntos de vista sobre la escolaridad de los niños en Buenos Aires. En principio podemos decir que parece existir un profundo acuerdo en las organizaciones respecto a la centralidad con que es percibida la educación y escolarización de sus hijos.

² La antropología ha adolecido de inconvenientes de índole metodológica cuando se ha propuesto tomar como "objeto de estudio" a los contingentes infantiles: su negación a que formen parte de la investigación, desde la supuesta "imposibilidad" de sistematizar las ideas de los niños, hasta el grado de "incredibilidad" que se asigna a cualquier registro que se realice en base al trabajo etnográfico con ellos. El supuesto sobre si son o no válidos los niños como interlocutores del investigador/etnógrafo depende del paradigma teórico desde el cual se construya a la infancia. (Szulc, 2005).

³ La villa de la que provienen los alumnos que asisten a la escuela se empieza a conformar a fines de la década del 40. Hoy la habitan cerca de 18000 personas. El asentamiento de población boliviana en ella se produce casi desde el principio, pero recién se transforma en masiva en la década del 80.

⁴ Datos aportados por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación de la Nación.

⁵ Para avanzar en este punto consideramos las precisiones en un trabajo recientemente finalizado (Novaro et al, 2007).

⁶ Si bien la escuela se ubica en un sector intermedio o fronterizo entre la villa y un barrio que podríamos denominar de "clase media" la matrícula de la escuela está compuesta prácticamente solo por chicos de la villa. En palabras del director "*los padres del barrio no mandan a sus chicos porque vienen los de la villa*".

⁷ Obviamente este constituía un criterio de clasificación más o menos informal.

⁸ Si bien centramos nuestro análisis en esta población de niños, no debemos perder de vista que las situaciones significativas registradas en el aula no se restringen únicamente a este grupo. Además, vale aclarar que cuando hablamos de niños bolivianos y argentinos, hacemos referencia a la identificación/diferenciación que socialmente se impone con mayor fuerza en la escuela, y que no alude directamente al lugar de nacimiento de los chicos. Muchos de los chicos señalados como "bolivianos" han nacido en Argentina.

⁹ Pareciera tratarse de una práctica bastante extendida, que pudimos registrar tanto en entrevistas a docentes (en la escuela donde trabajamos más bien los docentes se quejaban de que el director no habilitaba estos descensos automáticos de grado y se encontraban con chicos "desnivelados"), como en el relato de las trayectorias escolares de algunos chicos y que también fueran registradas por otros equipos de investigación, como el dirigido por María Rosa Neufeld en la Universidad de Buenos Aires.

¹⁰ En este punto tomamos algunos aspectos desarrollados en el trabajo reciente: Novaro, G. Identidades y saberes en disputa. Chicos bolivianos en escuelas de Buenos Aires. Evaluación

aceptada para el libro "Antropología y educación en América Latina" a ser publicada por la Editorial CISU de Roma (Italia) en el 2008 a cargo de Francesca Gobbo y Cecilia Costa.

¹¹ Nos llamó la atención la riqueza y minuciosidad de sus relatos y el interés que mostraban en cuestiones como los rituales, los cuerpos desnudos, las creencias, los detalles escabrosos de acontecimientos dramáticos, las escenas románticas, el dinero. Estas situaciones los llevaban a realizar asociaciones muy creativas jugando con el doble sentido de términos y frases. Incorporaban también sutiles ejemplos en contrario, preguntas que ponían en cuestión los esquemas escolares. Aunque parezca paradójico, a través de sus silencios, más o además de remitir a características culturales, tal vez denunciaban sostenidos procesos de silenciamiento de sus saberes.

¹² Estos objetivos encontraban anclajes en ciertas propuestas de la escuela: la incorporación de figuras como la Pachamama en la celebración de actos escolares, la frecuencia con que en estos actos se entonaban melodías del altiplano e incluso se escuchaban y cantaban canciones en quechua.

¹³ Algunos de los chicos migrantes (o sus padres) provenían de zonas rurales de Potosí, Santa Cruz y Cochabamba.

¹⁴ Novaro, G. (2006)