



Linhas Críticas
ISSN: 1516-4896
rvlinhas@unb.br
Universidade de Brasília
Brasil

Novaro, Gabriela
Familias, asociaciones y escuelas: tensiones en las identificaciones nacionales de niños migrantes
Linhas Críticas, vol. 21, núm. 44, enero-abril, 2015, pp. 77-93
Universidade de Brasília
Brasília, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193538270006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Familias, asociaciones y escuelas: tensiones en las identificaciones nacionales de niños migrantes

Gabriela Novaro

Universidad de Buenos Aires - Argentina

Resumen

En este artículo trabajo sobre los procesos de identificación de niños bolivianos que viven en un barrio conocido como “El barrio boliviano” cercano a la localidad de Escobar en la provincia de Buenos Aires. Atiendo cómo esta problemática se desarrolla en contextos familiares, comunitarios y escolares. Registro la alternancia entre folklorizar e invisibilizar las referencias a “lo boliviano” en las dos escuelas de la localidad. Me detengo en el significado de la dialéctica señalamiento-ocultamiento como una forma de marcar y vivir la extranjería en un barrio cruzado por un fuerte proceso de afirmación identitaria en clave nacional.

Palabras clave: Identificación. Distinción. Señalamiento. Ocultamiento.

Families, associations and schools: tensions in the national identifications of migrant children

In this article, I work on the identification processes of Bolivian children that live in the so-called “Bolivian neighborhood”, near the city of Escobar in the province of Buenos Aires. I focus on how this issue develops in family, community and school contexts. I report the alternation between rendering references towards “bolivianity” folkloric or invisible in two local schools. I focus on the dialectics of hiding and signaling as a way to live and define foreignness in a neighborhood crossed by a strong process of identity affirmation in a national context.

Keywords: Identity. Processes Distinction. Signaling. Hiding.

Famílias, associações e escolas: tensões nas identificações nacionais de crianças imigrantes

Neste artigo trabalho sobre os processos de identificação de crianças bolivianas moradoras de um bairro conhecido como “El barrio boliviano” (o bairro boliviano) perto do município de Escobar na Província de Buenos Aires. Dou atenção a como se desenvolve a problemática em contextos familiares, comunitários e escolares. Registra-se a alternância entre folclorizar e invisibilizar as referências de “o boliviano” nas duas escolas da localidade. Detenho-me no significado da dialética assinalamento-ocultamento como forma de marcar e viver a estrangeiria num bairro atravessado por um forte processo de afirmação identitária “nacional”.

Palavras-chave: Identificação. Distinção. Assinalamento. Ocultamento.

Introducción

Argentina ha sido considerada históricamente como un país de inmigrantes. Las políticas de poblamiento que acompañaron la conformación del Estado nacional se hicieron particularmente visibles a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. En 1914 el 30% de la población era extranjera (fundamentalmente de Europa); este porcentaje ascendía en la Ciudad de Buenos Aires a casi el 50%.

Se han señalado distintos aspectos de este proceso: el modo en que la política migratoria de entonces se asoció a la imagen de grandes territorios del país como un desierto, ocultando la existencia de población indígena crecientemente arrinconada o directamente exterminada, el carácter excluyente de una política dirigida a atraer mano de obra de Europa, el ocultamiento de la conflictividad y las tensiones vinculadas a este proceso.

El panorama ciertamente se ha modificado. Hoy en día la población migrante alcanza el 4,5% de la población (de acuerdo al censo del 2010). Se produjo además un importante cambio en el componente de esa población siendo la mayoría de origen paraguayo, seguida de la procedente de Bolivia¹.

Muchos investigadores señalan la contraposición entre la imagen de la migración europea de fines del siglo XIX y principios del XX como una oleada civilizatoria, frente a la imagen de diversos actores sociales y políticos de los migrantes latinoamericanos como una invasión incivilizada. Esta polaridad en la valoración se sostiene en fuertes estereotipos expresados frecuentemente en clave racial (Novick, 2008, Pacecca; Courtis, 2008). Las cifras censales y la forma de inserción de los migrantes latinoamericanos ciertamente contrarrestan la imagen de invasión. La migración latinoamericana acompañó la conformación del estado nacional y se mantuvo relativamente constante a lo largo de la historia argentina, en cerca del 3% de la población total. Se advierte también su inserción en condiciones subalternas al mercado de trabajo.

En el caso de la población procedente de Bolivia, en la que nos detenemos en este trabajo, su inserción se realiza fundamentalmente como pequeños cuentapropistas, en talleres de costura y en la producción hortícola periurbana, por lo general en situación irregular y de sobreexplotación. La inestable inserción en el mercado laboral, la segregación territorial, las recurrentes situaciones de discriminación y el fortalecimiento de redes se asocian a un

1. De acuerdo al último censo, la población paraguaya supera el 30% de los extranjeros en el país (550.713 personas), en tanto la boliviana es del 19% (345.272 personas).

fuerte proceso de asentamiento en lo que algunos investigadores denominan “enclaves bolivianos”. Este proceso obedece también a la intención de fortalecer vínculos internos y mantener la continuidad de ciertas referencias nacionales, étnicas y regionales. Se vincula generalmente con un fuerte proceso de asociación que suele visibilizarse en festividades, programas radiales, edición de periódicos, etc. (Grimson, 1999; Sassone; De Marco, 1991; Gavazzo, 2011)

Luego de años de vigencia de una reglamentación migratoria que muchos caracterizan como persecutoria y excluyente (por ejemplo la llamada Ley Videla de la última dictadura militar), a principios del 2000 se discute y sanciona una nueva normativa (ley 25.871/03) sostenida formalmente en la noción de derechos² y una perspectiva regional (Novick, 2008); se implementan además programas de regularización documentaria. Esto y los cambios en el panorama político de los países de origen sin duda han modificado la situación de la población migrante latinoamericana, al menos en el plano legal. El correlato con la existencia de políticas sociales y educativas que realmente se sostengan en una noción de inclusión democratizadora, sigue siendo en gran medida un tema pendiente. En las políticas concretas, particularmente en educación, se advierten avances pero también limitaciones significativas con vistas a la inclusión real de amplios colectivos.

Los niños migrantes procedentes de Bolivia en Argentina se hallan masivamente insertos en las escuelas según datos censales. Advertimos no obstante que esto no es una garantía de inclusión en condiciones de igualdad. Por un lado, junto con nuevas retóricas de interculturalidad, la escuela los sigue interpelando muy fuertemente desde el discurso nacionalista y definiéndolos como extranjeros. La exclusión educativa de estos niños no es un dato evidente, sino que se advierte en los particulares modos de estar “dentro” del sistema en un proceso al que en trabajos previos caracterizamos como una forma de inclusión subordinada: tránsito por circuitos escolares de menor prestigio, desconocimiento de las trayectorias educativas previas de los niños, estereotipos de los docentes sobre la escolarización en Bolivia (paradójicamente muy valorada por las familias), bajas expectativas de desempeño, silenciamiento de sus palabras, confrontación de estilos comunicativos, folklorización estereotipada de sus pertenencias y saberes. (Novaro-Diez 2012; Novaro, 2013)

Junto con estos procesos sociales, políticos y educativos, los

2. Considerando los temas que nos ocupan en este trabajo vale destacar por ejemplo el derecho de los inmigrantes a la reunificación familiar y al acceso a la educación sin restricciones

estudios antropológicos referidos a la migración se han incrementado considerablemente en Argentina en los últimos años. Estos estudios atienden centralmente cuestiones como el marco normativo, el acceso a derechos, la inserción en el mercado laboral, la discriminación, etc. La situación de los niños y jóvenes migrantes no ha sido un aspecto particularmente atendido. En este punto este trabajo intenta hacer una colaboración original centrándose en la transmisión intergeneracional de referencias de identificación.

La investigación en la que se sostiene se desarrolla en una localidad cercana a la ciudad de Buenos Aires con un alto componente de población migrante³. En la misma se registra un fuerte proceso asociativo y de afirmación de la identidad nacional.

En principio me centré en el contacto con dos organizaciones que nuclean a migrantes (la Colectividad Boliviana de Escobar, y la Asociación de Mujeres Bolivianas de Escobar). Registré numerosos contextos de interacción: festividades y encuentros en las organizaciones, relaciones cotidianas familiares, vínculos de los padres con las escuelas de la zona. Con las mujeres de la Asociación reconstruí narraciones biográficas atendiendo a sus recuerdos sobre Bolivia, sobre la migración y los primeros años de asentamiento en Buenos Aires, sobre la forma de crianza y la escolaridad de sus hijos en Bolivia y en Argentina. Me conecte además con las dos escuelas de la localidad donde observé numerosas situaciones escolares y realicé entrevistas a distintos actores educativos.

A partir de este relevamiento en el trabajo pongo en relación la forma en que los procesos de identificación nacional se realizan en ámbitos familiares y comunitarios con los discursos, mandatos y modelos de identificación que circulan en los espacios escolares. En particular me interesa señalar el simultáneo deseo de inclusión/distinción con que los padres proyectan el futuro de las jóvenes generaciones, y la lógica de visibilización/marcación/ocultamiento que advierto en las escuelas de la localidad⁴.

3. Esta investigación se desarrolla en el marco del Programa de Antropología y Educación, Facultad de Filosofía y Letras /Universidad de Buenos Aires, con el apoyo de esta universidad, el Conicet y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

4. Para la caracterización del barrio y las organizaciones sintetizo y actualizo algunos aspectos detallados en una publicación de próxima aparición (Novaro, en prensa). La dinámica de las escuelas a la que me refiero centralmente en el presente texto se reconstruyó a partir de avances recientes en la investigación.

El barrio boliviano de Escobar: *Villa Bolita* en la *Capital de la flor*

El trabajo se desarrolla en un barrio cercano a Escobar⁵ conocido como “El barrio boliviano” o “Villa bolita”⁶.

Este barrio, fuertemente asociado a la producción y la comercialización frutihortícola, fue habitado hasta mediados del siglo XX sobre todo por migrantes portugueses, italianos y japoneses. La población procedente de Bolivia, fundamentalmente de zonas rurales del departamento de Potosí, comienza a llegar en la década del 60. Esta población generalmente se incluyó en el trabajo rural a partir de relaciones de parentesco y paisanaje. En la década del 80 muchos de los migrantes bolivianos habían logrado cierta movilidad en la producción y comenzaron a adquirir terrenos propios y a insertarse cada vez más claramente en el circuito de comercialización (Benencia, 2008). Junto con ello se hizo cada vez más evidente la fragmentación entre propietarios de terrenos, comerciantes, medieros, arrendatarios, peones, pequeños comerciantes. Al mismo tiempo surgieron los intentos de crear una asociación: La Colectividad Boliviana de Escobar. Esta, formalizada como organización en 1991, nuclea alrededor de 500 miembros y es propietaria de importantes edificios vinculados a la comercialización de productos frutihortícolas y vestimenta. Alterna, según investigaciones previas en la zona, objetivos de integración a la sociedad nacional, reforzamiento de identidades distintivas y opacamiento de situaciones de desigualdad. (Pizarro, 2007)

El lugar de la Colectividad es central como convocante y sostén de festividades que funcionan como fuertes rasgos de nacionalidad; año a año el carnaval, el día de la independencia de Bolivia, el aniversario de Potosí entre otros son ocasión para la organización de multitudinarios eventos que buscan mantener “latente la Identidad Boliviana, preservando las costumbres y tradiciones del solar patrio...y manifestaciones culturales propias de nuestras raíces bolivianas”⁷.

Mucho más pequeña que la Colectividad, la Asociación de Mujeres Bolivianas de Escobar (en adelante la Asociación), formaliza su creación en el 2005. Reúne fundamentalmente mujeres de condición humilde y en muchos casos con escasas experiencias de escolaridad. Esta institución recupera y recrea formas de participación política de Bolivia, explícitamente buscando reproducir el modelo de los Centros de Madres, tipo de asociación muy extendida en

5. La localidad de Escobar está ubicada 50 km al norte de la Ciudad de Buenos Aires. En la localidad se realiza desde el año 1966 la Fiesta Nacional de la Flor (de allí el título de este apartado).

6. Bolita es un término utilizado en Argentina para referirse peyorativamente a los bolivianos.

7. www.comunidadbol.com.ar, 2002.

ese país, vinculada a tareas de reproducción, emprendimientos productivos, reparto de comida, etc.⁸ La Asociación de Mujeres funciona como un espacio convocante para actividades de promoción social y cultural, asistencia a las socias más pobres, asesoramiento sobre documentación, organización de eventos y un programa de radio y, sobre todo en los últimos años, gestión de diversos tipos de subsidios.

La dinámica de la desigualdad y las lealtades locales, regionales y étnicas atraviesan estas organizaciones.

En esta situación la prédica del nacionalismo, la permanente alusión a Bolivia (sobre todo en las celebraciones de la Colectividad) adquiere connotaciones muy diversas: aglutinamiento, reforzamiento de lazos sociales y políticos, resistencia y denuncia de situaciones de discriminación y violencia⁹. Pero adquiere también connotaciones ligadas a la disolución de lealtades regionales y étnicas, encubrimiento de desigualdades, etc.

En la localidad se perciben además fuertes cambios en los últimos años asociados a la transformación entre un espacio centralmente vinculado a la producción hortícola, a un espacio donde las actividades fundamentales se asocian cada vez más a la comercialización de productos hortícolas y de productos industrializados, particularmente vestimenta. Se advierten también procesos que podrían ser interpretados como de *guetificación* materializado por ejemplo en el paulatino y constante crecimiento del muro que rodea los terrenos de la Colectividad del barrio, en iniciativas como la construcción de un barrio cerrado “Cerro Rico”, loteado mayormente entre población boliviana y también, en un proyecto sobre el que se habla mucho en la Colectividad pero que no se ha concretado luego de varios años: la creación de una “Escuela propia”.

Las dos escuelas públicas que funcionan en el barrio son espacios donde todas estas dinámicas están presentes: la articulación diversa y conflictiva con el estado, la fragmentación de la población, las expectativas de continuidad en las identificaciones nacionales, la demanda de inclusión.

8. En las zonas andinas de Bolivia los Centros o Clubes de Madres aparecen vinculados tanto a propuestas que dicen propiciar el fortalecimiento del lugar de la mujer entre los sectores vulnerables, como a estrategias de asistencialismo, control y penetración de la modernidad, el Estado, los organismos internacionales y la iglesia (González Guardiola, 2000; Silvia Rivera, 2004)

9. Es necesario considerar que en el año 2000 y en el 2007 en el barrio se produjeron reiterados hechos de xenofobia con la población boliviana que llegaron a robos sistemáticos, secuestros y torturas.

Transmisión intergeneracional y procesos de identificación en organizaciones y familias

En el barrio boliviano de Escobar se advierte la fuerza de las imágenes del país de origen en discursos públicos, en festividades, en charlas informales. En los tránsitos cotidianos se despliegan estas mismas marcas de continuidad: las pinturas de los edificios, los nombres de muchos comercios. (Kiosko “La Paz”, remises “Sin fronteras”, ómnibus “Potosí”, “Odontología integral latinoamericana”)

En las organizaciones se registra la constante puesta en acto de la doble pertenencia: las recurrentes marchas con banderas argentinas y bolivianas en las festividades hablan de la vigencia de un lugar dejado y también de la apropiación de la simbología del que ahora se habita, marcan y proyectan un territorio como propio y acompañan las alusiones al “allá” y el “acá”.

Las referencias a Bolivia en presente son también recurrentes en los relatos de vida. La sensación es que queda fijada e idealizada la imagen del país de origen que corresponde a cuando los adultos se fueron, en muchos casos más de diez años atrás: las características de la escuela rural, los ritos, las prácticas de producción agrícola, la seguridad, la lengua, la disciplina escolar. Esta memoria se actualiza para muchos en el permanente ir y venir de uno a otro país y en las múltiples redes tejidas entre Bolivia y Argentina. En general se trata de una memoria idealizada que corresponde con la imagen de sujetos honestos, laboriosos, confiables. Estas imágenes se estructuran por contraste con estereotipos negativos instalados en Argentina sobre esta población: sumisos, dejados, pasivos, dependientes de los subsidios estatales.

La construcción de la identidad parece desplegarse en este contexto en relación a la tensión entre continuidad y cambio, asociado a representaciones sobre “lo boliviano” y “lo argentino” caracterizados a partir de atributos vinculados a la dualidad tradición-modernidad. Lejos de valoraciones fijas y constantes, junto con el deseo de inclusión en lo que se asocia a lo nuevo, se registra la nostalgia por la continuidad y la tradición, la tranquilidad y la confianza atribuidos a Bolivia, que se opone a las imágenes de inseguridad y desconfianza vinculadas a Argentina. (Novaro, en prensa)

Encualquier caso, en la situación analizada, y en una lógica que articula constantemente el allá y el acá, es evidente siguiendo a Candau (2008) que la reconstrucción del pasado se realiza a partir de las necesidades del presente, de la imagen que se intenta construir del grupo con rasgos de continuidad en una situación de permanente cambio.

En el trabajo hemos atendido particularmente a la forma en que este proceso opera en la relación con las nuevas generaciones, en las preocupaciones de los adultos migrantes por la transmisión de la referencia a Bolivia en los niños nacidos en Bolivia que se han criado en Argentina y en los que muchos definen como “bolivianos de segunda generación” o “hijos de...”.

Resulta significativa la convocatoria a los niños y jóvenes a ciertas prácticas organizadas por la Colectividad que funcionan como eventos de visibilización de la pertenencia nacional y en algunos casos también de la pertenencia étnica; el fútbol, donde se utilizan las camisetas de la selección boliviana, los grupos de danza y de música con ritmos, instrumentos y coreografías andinas. En contextos familiares esta transmisión y visibilización se registra en la expectativa de que los niños hablen o entiendan la lengua quechua, en la preparación de platos típicos de Bolivia, en la recurrente proyección a los niños de videos sobre programas y danzas de Bolivia. Se advierte en la fuerte expectativa puesta en lo que los viajes a Bolivia puedan implicar para los niños que se han criado en Argentina: “Cuando vayan van a entender” solían responder a la pregunta acerca de si sus hijos conocían Bolivia.

Los adultos se preguntan permanentemente por las referencias de identificación que efectivamente operan en ellos, advierten que sus hijos están interpelados por múltiples discursos y referencias, señalan su incertidumbre sobre el posicionamiento de las nuevas generaciones.

Se registran también muchos indicios de retracción de la lengua quechua entre los niños y jóvenes, poca participación de estos en las organizaciones, más allá de los actos festivos y deportivos.

La preocupación por la transmisión de “una forma de ser” asociada a “lo boliviano” con atributos como respetuoso, trabajador, obediente, se fortalece en la representación del contacto con argentinos como contaminante y potencial fuente de contagio de prácticas como el robo, las drogas, el alcohol. En consonancia con ello, se registra la referencia añorada a las formas escolares más disciplinadas en Bolivia, con referencias a los castigos físicos, la prolijidad y pulcritud, el trabajo con más contenidos.

Para comprender esta añoranza de modelos de sujeto y estilos escolares es necesario considerar las tensiones identitarias en la localidad, concibiendo a la escuela como un espacio más donde se manifiesta la apuesta de familias y organizaciones por la continuidad y la experiencia de la discontinuidad en las relaciones intergeneracionales. (Novaro, 2013)

Entre la escuela situada y la escuela igualadora: marcas y ausencias

Las relaciones de las organizaciones y familias migrantes con el Estado nacional, el agrupamiento y la fragmentación del barrio se pueden vislumbrar en la dinámica de las escuelas.

En una de las dos escuelas de la localidad realizamos frecuentes visitas al tiempo que desarrollamos entre el 2010 y el 2012 el trabajo entre organizaciones

y familias del barrio¹⁰. En la otra trabajamos intensamente durante el 2013; registramos diversas situaciones de interacción, realizamos entrevistas con docentes, directivos y alumnos, y consultamos variada documentación, en particular cuadernos de clase, carteleras, proyectos institucionales y libros de memorias¹¹.

La fragmentación social y las tensiones locales parecen tener cierto correlato en la elección de la escuela. Una de ellas (escuela A) se encuentra en el centro del “barrio boliviano” cerca de los mercados, las quintas y los terrenos de la Colectividad; la otra se ubica a la entrada al barrio a pocas cuadras de la ruta que lo comunica con el centro de Escobar (escuela B). En opinión de familias y representantes de la Colectividad estas escuelas cuentan entre su matrícula con población en peor y mejor situación socioeconómica respectivamente. La presencia en horas de entrada y salida muestra que existe un importante movimiento de población que habita cerca de la escuela A hacia la escuela B. En las charlas con los padres reiteradamente mencionaron las gestiones realizadas para que sus hijos asistan a la escuela B por considerarla mejor; nos consta también que mientras la escuela A tiene graves problemas edilicios e inestabilidad del equipo directivo, la B cuenta con un equipo directivo y docente sumamente estable y mejores condiciones de infraestructura.

La escuela A fue creada hace alrededor de 20 años según distintas versiones por pedido de la Colectividad para cubrir falta de vacantes en el barrio. Su nombre es el de un prócer argentino de la independencia, promotor de denuncias contra los abusos sobre los indios.

La otra escuela fue creada en el año 1963 por la iniciativa de una junta vecinal; su nombre corresponde con un país asiático, en homenaje a “una de las principales potencias mundiales,...un pueblo de esa tierra privilegiada plena de espiritualidad y a sus habitantes radicados en la zona [...]” (Libro de oro de la escuela, confeccionado en el aniversario de 50 años de la institución)¹²

En la primer escuela se advierten situaciones y propuestas de acercamiento, encuentro y convocatoria con la colectividad boliviana, si bien desde imágenes y símbolos bastante estereotipados: las pinturas de la entrada con la bandera

10. En esta escuela se está trabajando actualmente. Años anteriores habíamos realizado entrevistas con el equipo directivo y docente, observación de actos y situaciones de entrada y salida de la escuela, pero no pudimos mantener y ahondar los contactos. Este año (2014) el contacto con la asistente social de origen boliviano facilitó la profundización de los vínculos y la permanencia.

11. Durante el año 2013 en esta escuela mantuvimos extensas conversaciones con tres maestros, entrevistamos a 8 docentes y realizamos charlas grupales con adolescentes y 5 entrevistas en profundidad con jóvenes. Pre-senciamos además clases de ciencias sociales referidas a los temas “Trabajo” y “Organización Nacional” con alumnos de sexto grado y “Pueblos indígenas” con niños de cuarto grado.

12. El seguimiento del libro de oro de la escuela da cuenta de que los niños de esa procedencia nunca fueron parte de la matrícula de la escuela.

argentina y boliviana, la representación de una mujer andina o *chola*, ataviada con amplias polleras y una larga trenza, junto con un gaucho-, el izamiento de dos banderas, la entonación del himno boliviano en algunos actos, la publicación de noticias de la Colectividad en la cartelera de la escuela.

En la escuela B lo andino, lo boliviano, lo indígena parece ausente en la estética de puertas, paredes y actos.

En el primer caso no es claro que la aparente cercanía con la población migrante, aunque sea desde una iconografía tradicional, se traduzca en el cuestionamiento de concepciones educativas instaladas; en el discurso de algunos actores escolares, la pobreza y la diversidad de estos mismos migrantes se asocia a la carencia no solo material sino también cultural, y parece continuar habiendo grandes limitaciones para reconocer el valor educativo de las experiencias formativas de los niños que transcurren fuera de la escuela e incluso, para valorar los trayectos escolares previos de muchos de estos chicos en Bolivia.

En la otra escuela, las imágenes se presentan en cierta forma invertidas. Lo que obsesiona a algunos docentes no parece ser la carencia, sino la abundancia, a partir de lo cual se explicitan imágenes generalizadoras sobre los bolivianos que tienen plata y “ya no son como antes”. Algunos maestros describen la forma en que supuestamente eran “antes” con atributos que remiten a una alteridad subordinada que parece oficiar como patrón del que estos bolivianos de ahora se distancian. En esta escuela, sin símbolos que invoquen las pertenencias de las familias de los niños, el discurso predominante parece ser el igualador.

A partir del interés por comprender la lógica de estas presencias y ausencias en una institución como la escuela B, que entendemos refleja la situación de gran parte de las escuelas argentinas (matrícula mezclada, discurso igualador) mostraremos la forma en que estas dinámicas se expresan en carteleras, proyectos institucionales de la escuela y proyectos de aula.

Para conmemorar el jueves y viernes Santo los términos de las carteleras no dejan lugar a duda sobre donde se ubica el autor y lo que el festejo católico no solo representa sino también sobre lo que “es”: la Pascua católica “Es una fiesta sagrada...Fiesta de fe, de esperanza, Fiesta de amor, de amistad”

Tampoco hay muchas dudas de la valoración y la identificación con el idioma castellano en la evocación del Día del idioma: “Cantemos hispanos, Cantemos unidos...El castellano es mi idioma... Este nos identifica... Y pone el mundo a tu alcance”

Para el 12 de octubre, Día de la diversidad cultural (según disposiciones que en Argentina cambiaron lo que hasta no hace muchos años se festejaba como “El día de la raza”), aparecen discursos e imágenes en la cartelera adecuados a los tiempos políticamente correctos del discurso oficial, pero desaparecen las

alusiones al “nosotros” y las valoraciones en los discursos: “[...] El Inadi plantea cambiar Día de la raza por considerarlo inadecuado por día de la diversidad cultural...” , “El poder ejecutivo nacional dispuso [...]”

La alternancia en la voz del autor también se advierte en el modo de evocar lo indígena” y lo hispano el Día del aborigen y el Día de las Américas: “Las raíces originales indígenas,...deben ser uno de los lazos que nos unen para lograr el reconocimiento, la revalorización y el fortalecimiento de sus identidades y de su cultura”.

Así, el uso de la primera persona del plural o singular, del impersonal, del posesivo en tercera persona (sus, para hablar de algo que corresponde a “otros”) define el lugar del autor y presupone el posicionamiento del lector.

La definición de lo propio se hace más compulsiva y excluyente cuando en las carteleras aparece “la patria”:

“Cuando Mariano Moreno (prócer argentino de principios del siglo XIX) describe el plan despliega cuatro puntos cardinales: Equidad, industria, justicia y educación. El mejor homenaje a Mayo (en referencia a la revolución de Mayo) sería ir cumpliendo alguno de estos postulados a los que uno adhiere. El que no adhiere no es un buen argentino”.

Los proyectos institucionales donde se fijan los idearios de la escuela, también resultan significativos para advertir los modelos de identificación sostenidos por la institución. Hasta el año 2004 no se registran prácticamente menciones a la matrícula de origen boliviano, dato no menor considerando que esta escuela siempre tuvo un alto componente de niños migrantes o hijos de migrantes. Además de los proyectos claramente vinculados a temáticas curriculares (lectura y escritura fundamentalmente), predominan aquellos sobre temas como la alimentación, el medio ambiente y la danza. Abundan las referencias a encuentros folklóricos para el día de la tradición que festejan los ritmos nativos (chacareras, pericón, milonga, chamamé), los bailes de ritmos provincianos, “nuestros bailes” que se proponen exaltar la “identidad bonaerense”, “promover el patrimonio cultural del país y valorar el ser argentino”, “lograr el acercamiento de alumnos y padres hacia nuestro acervo cultural”.

Un proyecto del año 2004 rompe este discurso predominante. Se alude en él al alto componente en la escuela de población migrante quechua hablante proveniente del altiplano boliviano. En el proyecto se incluye una nómina con los alumnos incorporados desde 1972 con apellidos “andinos”, se reconstruye la historia del barrio mencionando la llegada de inmigrantes campesinos desde Potosí, sus condiciones de trabajo en las quintas: Se menciona, por primera vez en los documentos consultados, a la Asociación Boliviana de Escobar. La lectura del proyecto y los informes da cuenta de que el mismo se armó “a medida” (término

nuestro] para solicitar un subsidio al Programa de Educación Intercultural y Bilingüe del Ministerio de Educación. De pronto los bolivianos son una presencia visible y exaltada: “Esta escuela está atravesada por la diversidad y desde siempre trabajamos por la integración cultural”. Se enuncian en este sentido los siguientes objetivos: trabajo con la lengua materna, reconocimiento de tradiciones, charlas con la colectividad, contribuir al respeto de las culturas argentina y boliviana. Este año en la tradicional peña del mes de noviembre “se invita a la participación de la comunidad boliviana en la transmisión de la lengua y las costumbres buscando conservar la identidad de ambas culturas”.

Todo indica que se abre un espacio para hacer visibles ciertas ausencias; sin embargo, diversos indicios señalan que esto no se sostuvo en años posteriores en el discurso público de la escuela. Las referencias a la colectividad se diluyen en los proyectos institucionales de los años siguientes. En el año 2009 el proyecto “América, familias y tradiciones” vuelve a mencionar la diversidad y la comunidad en términos generales; reinstalando y fortaleciendo imágenes desvalorizadoras se dice por ejemplo que “aún prevalecen en la escuela los alumnos de origen boliviano..., que tienen actividades sociales – recreativas escasas y desinterés en lo cultural”.

Los proyectos institucionales dan indicios de los idearios explícitos de la escuela, pero en general no suelen condicionar mayormente las situaciones de aprendizaje formal, desarrolladas de acuerdo a los proyectos áulicos.

Durante el año 2013 la escuela se organizó a partir de un proyecto institucional asociado al programa “Educar en responsabilidad” que se proponía intervenir en el desarrollo de temas de enseñanza. El programa, instalado a partir de la iniciativa de una fundación privada¹³ se propone “Concientizar a la comunidad educativa sobre la importancia de trabajar en valores”. Señalaremos un par de propuestas desarrolladas en la definición y ejecución de este proyecto especialmente significativas para nuestra temática.

En el marco del proyecto los alumnos de cuarto grado, como en todas las escuelas de Argentina, organizaron la jura de la bandera, dentro de la actividad denominada en la escuela “Bajo el cielo celeste de la patria”. Para la promesa a la bandera se sugiere en los cuadernillos del programa “Educar en responsabilidad” recorrer el barrio registrando donde hay banderas y donde no hay y debería haberlas, concluyendo con la siguiente máxima “Amemos a nuestra patria prometiendo fidelidad y respeto a la bandera nacional”. Advertimos que la jura a la bandera

13. La presencia en las escuelas públicas de organizaciones privadas (muchas ligadas a idearios religiosos) y el modo en que estas organizaciones sugieren e imponen propuestas para el direccionamiento de la labor educativa es un tema aparte que no podemos abordar aquí, pero que debería ser objeto de un seguimiento sistemático.

representa sin duda un momento dilemático para los alumnos migrantes o incluso hijos de migrantes, dilemas aparentemente no considerados en el proyecto.

El material del mismo donde se proponen actividades para el aula incluye también una secuencia sobre pueblos indígenas en la que se busca “respetar y valorar las diferencias culturales”. Está ilustrado con un pequeño indio con un taparrabo y una lanza, ilustración que los niños de cuarto tenían fotocopiada en sus cuadernos. El tono tradicional y asistencial de la propuesta se plasma en la pregunta final: “¿Que podemos hacer por preservar su identidad de aborígenes?”

Para cerrar este punto, vale aclarar que ni las imágenes exotizantes de la escuela A, ni las identificaciones con el catolicismo, el castellano, la nación y la bandera argentina o, en todo caso, las espasmódicas apariciones y desapariciones de la mención a migrantes e indígenas en la escuela B, agotan la riquísima complejidad de las experiencias formativas escolares. Muchas de ellas resultan direccionadas en sentidos más amplios e inclusores. Se han señalado formas de visibilización-marcación y presencia - ausencia por resultar paradigmáticas de lo que entendemos como inclusión subordinada y de la vigencia de identificaciones tradicionales en el discurso escolar, sin negar que también hay otras interpretaciones y discursos. Su persistencia sin embargo resulta significativa en tiempos de políticas que se afirman inclusoras y democratizadoras. En definitiva en la escuela, como en tantos otros espacios sociales, los encuentros y desencuentros se construyen y redefinen cotidianamente en una lógica plagada de tensiones y de límites, de persistencia de formas tradicionales de concebir y actuar (en este caso con relación a los considerados otros) pero también muchas veces de voluntades inclusoras en contextos ciertamente complejos que desafían los dispositivos instalados.

Reflexiones finales

La dinámica de distinción-inclusión cruza con sentidos paradójicos y en ocasiones contradictorios las apuestas identitarias de los adultos migrantes hacia las jóvenes generaciones. El deseo de que Bolivia siga siendo en ellos un referente significativo coexiste con la apuesta por una integración a la nueva nación para lo cual advierten que las marcas asociadas a lo boliviano pueden constituir un obstáculo.

Esta tensión se traslada a la vinculación con las escuelas. En la selección de escuela parece predominar el deseo de igualación vinculado a una cierta *desmarcación*. Como dijimos, la escuela más elegida es la menos marcada por imágenes y prácticas “bolivianas”. Sin embargo esta selección no implica que el deseo de *desmarcación* esté igualmente presente en todos los ámbitos de la

vida social: los mismos padres que hacen múltiples gestiones porque sus hijos consigan una vacante en la escuela B, los envían a bailar los caporales en la Colectividad. Es posible que esta doble apuesta pueda asociarse a una historia donde las comunidades andinas, al tiempo que se mantienen como núcleos de agrupamiento con cierta autonomía de las formas estatales, se articulan con el Estado y el mercado haciendo confluir lógicas de asimilación y distinción. Futuras indagaciones deberían precisarlo.

Volviendo a la relación de las familias y organizaciones con las escuelas, debemos considerar que aún a la escuela “igualadora” se le realizan reclamos que en principio podríamos calificar como tradicionales y de remarcación, en tanto reivindican una imagen de sujeto disciplinado y formas escolares de imposición de la autoridad adulta, legitimados en el recuerdo de las escuelas bolivianas. Hemos advertido que estas expectativas deben ser vinculadas con los modelos de sujeto y de socialización en tensión. Están señalando un posicionamiento de la población migrante con relación a la educación como espacio de continuidad cultural y de transmisión de las referencias nacionales a las nuevas generaciones.

Poniendo a las escuelas en relación con las tensiones de la localidad, de las familias, de las organizaciones, se comprende más acabadamente el funcionamiento de ambas en una lógica inversa de marcación-invisibilización.

Es necesario preguntarnos si las propuestas educativas localmente situadas, que recogen y reproducen un estilo más o menos folklorizado, estéticas y simbologías de colectivos en situación de subalternidad, necesariamente terminan siendo propuestas deprivadas, evitadas, no elegidas, tal como parece el caso de la escuela A. Junto con ello, es necesario preguntarnos si el prestigio y la igualación necesariamente se asocian a situaciones de invisibilización, lógica que parece estructurar en gran medida a la escuela B.

Centrándonos en la situación de esta última, es necesario pensar el sentido de los silencios y las ausencias con vistas a comprender lo que implica la igualación, pero también lo que implica la negación. Para ello recuperamos las afirmaciones de Boaventura de Souza Santos (2008) acerca de la importancia de atender al modo en que ciertas realidades se producen como no existentes. Más aún, en el caso analizado, resulta necesario analizar las formas burocratizadas de puesta en acto (puesta en proyecto institucional por ejemplo) de lo que venía siendo invisibilizado y silenciado.

La dinámica de ambas escuelas hace que finalicemos preguntándonos si la opción a la escuela localizada y folklorizada y a la escuela la igualadora consiste en ir más allá de la visibilización ingenua de las presencias y de su negación, para más bien procurar construir otra vez en términos de Souza Santos, cuidadas formas de la traducción del silencio y de presentar lo ausente. En este intento sigue vigente

el desafío de incluir y legitimar otras voces, de habilitar otros diálogos desde la escuela con las familias y organizaciones. Las condiciones de posibilidad de ello desbordan el sistema educativo e interpelan a una sociedad todavía en deuda con la construcción de miradas y dispositivos más igualitarios.

Referencias

- BENENCIA, Roberto. Migrantes bolivianos en la periferia de ciudades argentinas: procesos y mecanismos tendientes a la conformación de territorios productivos y mercados de trabajo. En Novick, Susana (comp.) Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias. Buenos Aires: Catálogos, 2008. p.13-30.
- CANDAU, Joel. Memoria e identidad. Buenos Aires: Ediciones del Sol, Serie antropológica, 2008.
- COURTIS, Corina.; PACECCA, María Inés (Comps.). Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo. Buenos Aires: Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles, 2011.
- GAVAZZO, Natalia. Acceso diferencial a la ciudad. Identificaciones y estereotipos entre los hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires” En SSIIM Paper Series, v. 8 Febrero 2011. www.unescochair-iuav.it. 2011.
- GONZÁLEZ GUARDIOLA, Lola. De Bartolina Sisa al comité de receptoras de alimentos de El Alto. España: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha Colección Humanidades, 2000.
- GRIMSON, Alejandro. Relatos de la diferencia y la igualdad. Buenos Aires: EUDEBA, 1999..
- NOVARO, Gabriela; DIEZ, María Laura. ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En: COURTIS, Corina; PACECCA, María Inés (comp.) Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo. Buenos Aires: Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles, 2012. 37-57.
- NOVARO, Gabriela. Migración y Educación. Procesos de inclusión y exclusión educativa de niños migrantes. En KARASIK, Gabriela (coord.) Migraciones internacionales. Estudios y reflexiones sobre la movilidad territorial contemporánea. Buenos Aires: CICCUS, 2013. Pp. 209-230.
- NOVARO, Gabriela. Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. Revista de Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid [en prensa, a publicarse en noviembre de 2014]
- NOVICK, Susana. Migraciones y políticas en Argentina. Tres leyes para un país

extenso. En NOVICK, Susana (comp.). Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias. Buenos Aires: Catálogos, 2008. p. 131-151.

PACECCA María Inés y COURTIS, Corina. Inmigración contemporánea en Argentina: Dinámicas y políticas”. Serie Población y Desarrollo – CEPAL www.eclac.org. 2008.

PIZARRO, Cynthia. Inmigración y discriminación en el lugar de trabajo. El caso del mercado frutihortícola de la colectividad boliviana de Escobar. Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos, Buenos Aires, Publicaciones del CEMLA n° 63, p.211-244. 2007.

RIVERA, Silvia. La noción de derecho o las paradojas de la modernidad poscolonial : indígenas y mujeres en Bolivia ». Revista Aportes Andinos n° 11. <http://www.uasb.ec/padh>. Octubre de 2004

SASSONE, Susana; DE MARCO, G Inmigración limítrofe en la Argentina. Revista del Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos, 1991.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: Clacso, CIDES-UMSA- Plural, 2008.

Recebido em junho de 2014

Aprovado novembro de 2014

Gabriela Novaro es doctora en antropología por la Universidad de Buenos Aires (UBA), profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, actuante en su Programa de Antropología y Educación. E-mail: gabriela.novaro@gmail.com
