

"Interculturalidad y Migración: reflexiones sobre política educativa e identificaciones étnicas y nacionales en Argentina"

María Laura Diez¹

Introducción

Desde diversos espacios de producción de conocimiento y debate político viene problematizándose el campo estatal en términos de Interculturalidad e Inclusión. En este trabajo recupero la discusión sobre las condiciones de interculturalidad de toda experiencia escolar y vital, para centrarme en el debate sobre la construcción de la diferencia en la escuela, los límites en los sentidos que adquiere desde la política educativa en Argentina y los procesos de identificación étnicos y nacionales en espacios cotidianos.

Estas reflexiones se sostienen en la investigación etnográfica llevada adelante en contextos escolares de Buenos Aires, con fuerte presencia de población inmigrante latinoamericana, y la participación en espacios de definición de políticas educativas². Constituyen experiencias que me permitieron registrar cómo el tópico de la *cultura*, es concebido como “atributo” desigualmente distribuido en la población, al mismo tiempo que se instala un discurso de ampliación de derechos en términos de reconocimiento y respeto por los derechos humanos. Se trata de perspectivas que comienzan a estar presentes en normativas y reclamos de la sociedad civil, asociadas al reclamo de revisión de procesos históricos de silenciamiento cultural o a los dilemas que la docencia enfrenta cuando los niños/as que ingresan a las escuelas, se distancian de los esperados: población indígena, migrante latinoamericana y perteneciente a nuevos sectores sociales que irrumpen y se incorporan a la escolarización en tiempos de extensión de la obligatoriedad escolar.

Junto con el análisis de las políticas, se hace evidente la necesidad de pensar la especificidad de la construcción diversidad-desigualdad en espacios urbanos, abordar las *grandes ciudades* como

¹ Doctora en Antropología. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica (UNIPED), Argentina. Email: diez.mlaura@gmail.com

² Investigaciones que se desarrollan en el marco del Programa de Antropología y Educación (ICA, FFyL, UBA), del CONICET, la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y la UNIPED (LabIPP); y la participación en equipos de trabajo en interculturalidad y educación, en espacios ministeriales y de formación docente.

territorios atravesados por procesos de segmentación social y educativa³ y desplazamientos poblacionales que imprimen nuevas configuraciones en las formas de asentamiento e interacción de la población (Courtis y Pacecca, 2011).

En lo específico, resulta clave para el análisis abordar las formas territorializadas en que se expresa la identidad, junto con las experiencias dinámicas que viven niños/as y jóvenes al transitar la migración o haberlo hecho sus padres recientemente. Al mismo tiempo se abren preguntas sobre la forma en que son interpelados por instituciones estatales, cuando se trata de niños/as y jóvenes con distintas marcaciones de identidad asociadas a la nacionalidad, a la etnicidad y a la pobreza: ¿cómo asegurar el acceso a un derecho considerado *común* -la escolaridad en sus distintos niveles-, sin menoscabar otros derechos, como el de vivir en comunidad, sostener la lengua de socialización, legitimar identificaciones dinámicas, históricas e interseccionadas, en términos de nacionalidad, etnicidad, generación?

Las preguntas que recorro en este texto apuntan a destacar la necesidad de pensar las situaciones de interculturalidad como expresión de campos de disputa, en los que la distintividad se confronta con la norma, desde distintas comunidades de prácticas. Considero las particularidades de los contextos donde la migración latinoamericana-andina se asienta en Argentina: por un lado, las relaciones entre nativos y extranjeros (y la discriminación de la que esta última es objeto); por el otro, la convivencia entre mandatos escolares y marcos legales que atraviesan la vida cotidiana de las escuelas, en las que nacionalismo e interculturalidad se tensionan y prefiguran condiciones diferenciales de inclusión.

1. Diversidad y Migración latinoamericana-andina en Argentina

Al igual que otros países del contexto latinoamericano, Argentina se caracteriza por una enorme diversidad socioétnica. En la actualidad se define como un país pluriétnico y multilingüe, compuesto por población criolla, población migrante (mayoritariamente de países limítrofes y/o latinoamericanos) y más de una veintena de pueblos indígenas. Según las estimaciones estadísticas del último censo

³ Las situaciones urbanas no han sido atendidas suficientemente en su especificidad (Terigi, Perazza y Vaillant, 2009), a diferencia de las referidas a contextos comunitarios clasificados como *rurales* e *indígenas*.

poblacional (INDEC 2010) se calcula aproximadamente un total de cuarenta millones de habitantes, de los cuales el 2,4% se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario⁴ y el 5% como nacida en el extranjero. (Hecht y otros, 2015)

Argentina es actualmente el primer destino migratorio intrasudamericano, situación que convierte al país en un escenario en el que las dinámicas poblacionales imprimen cambios sobre el espacio social, se registran procesos de etnogénesis y reterritorialización de población que es desplazada de sus lugares de origen, y se renuevan los debates (y/o desafíos) en el diseño de políticas que se afirman orientadas al reconocimiento y la inclusión. No se trata de situaciones inéditas, el territorio nacional se configuró en términos de un Estado fuertemente definido por el componente extranjero/inmigrante de su población.

Desde los estudios migratorios se analiza el proceso histórico de construcción de una *imagen de homogeneidad racial y cultural* del Estado nacional argentino, junto con la consolidación de relatos complementarios sobre la inmigración y el componente extranjero de la sociedad. Los flujos de población inmigrante europea⁵ y latinoamericana durante el último siglo y medio, dieron lugar a distintos sistemas de visibilidad e interacción sobre la base de un argumento sostenido en una diferencia racial (Pacecca y Curtis, 2008). A lo largo del siglo XX la migración latinoamericana pasó de ser casi imperceptible a ser señalada como migración de baja calidad y disruptiva con relación a una sociedad concebida como homogénea y de “raíces culturales europeas”. Hay que mencionar que en términos demográficos se ha mantenido constante desde hace siglo medio (alrededor del 3% en relación a la población total de Argentina, Benencia, 2007), lo que varió fue su composición y áreas de asentamiento. En las últimas décadas la migración paraguaya, boliviana y peruana creció, frente a otra como la chilena que disminuyó. Se produjo también una mayor concentración en el Área Metropolitana de Buenos Aires⁶ (Sassone y Matossian, 2014).

4 Los criterios censales para la identificación de los pueblos indígenas en Argentina son el auto-reconocimiento. (...) No obstante, la identidad indígena ha sido subalternizada en el discurso nacional de modo tal que adscribirse a ella pueda ser entendido como (...) marca que pocos sujetos estén dispuestos a llevar. (Hecht y otros, 2015)

5 La denominada Gran Oleada Migratoria procedente de Europa se concentró entre fines del siglo XIX y principios del XX, llegando a constituir en esos años el 30% de la población del país y casi el 50% de la población de la Ciudad de Buenos Aires, según datos del censo de 1914. Este proceso se complementó con un discurso que enfatizaba el sentido civilizador de la llegada de la población europea. (Novaro y Diez, 2015)

6 El AMBA comprende la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano, un conglomerado de 24 partidos de la provincia de

Distintas investigaciones han confluído en el estudio de la migración boliviana. Entre las razones de esta confluencia se destaca la mayor visibilidad que ha alcanzado, relacionada con: 1) la mirada fenotípica de lo andino en Buenos Aires, frente a una sociedad que privilegia el componente europeo-blanco; 2) la conformación de nucleamientos poblacionales o enclaves territoriales y las formas de colectivización (Pizarro, 2009; Diez y otros, 2015) que imprimen el atributo de “barrio boliviano” en distintos espacios sociales; 3) las *incorporaciones diferenciales* (Tambiah, 1989), considerando las restricciones y descalificaciones con las que se enfrentó, junto al registro de múltiples situaciones de discriminación étnica y racial de las que es objeto.

De acuerdo al último censo nacional (INDEC 2010) la población de origen boliviana representaba el 19% del total de extranjeros en el país, unas 345.272 personas, de los cuales la mitad residía en el AMBA. De este modo, los desplazamientos más significativos implican hoy una concentración en Buenos Aires de migrantes asociados al “mundo andino”, donde confluyen aquellos identificados como pertenecientes a los pueblos aymara y quechua del occidente boliviano, especialmente provenientes de las ciudades de Cochabamba, La Paz y Potosí. Para estos migrantes recientes, la motivación principal para dejar el país ha sido la búsqueda de un mejoramiento en las condiciones de vida, en tanto la escasez y el deterioro de las tierras en Bolivia han afectado fuertemente a nuevas generaciones de campesinos tanto del altiplano como de los valles. Diversos estudios dan cuenta de que la colectividad boliviana en Argentina, “ha creado fuentes de trabajo para sus nacionales” (Pacecca, 2013), siendo este un motivo de concentración, nucleada alrededor de emprendimientos productivos (producción frutihortícola, textil, comercialización de frutas, verduras y vestimenta), junto con la particular visibilidad que las familias connacionales han adquirido en territorios específicos de Buenos Aires, lo que permite a los recién llegados integrarse en redes sociales de ayuda o “paisanaje” (Benencia, 2007).

Los procesos de reconfiguración familiar son parte de las dinámicas que adquieren las migraciones y los desplazamientos domésticos, iniciadas con el traslado de algunos de sus miembros en función

Buenos Aires, donde habitan casi 13 millones de personas, más del 30% de la población total del país.

de una estrategia reproductiva. Esta se sostiene en la crianza temporal de los niños/as a cargo de distintos miembros de la familia ampliada, y en la vivencia de sucesivos movimientos dentro y fuera del territorio boliviano.

Las formas en que se articula la pertenencia de clase y la *alteridad* son elementos de análisis insoslayables en torno a la identificación y la subalternización de una población doblemente identificada como *pobre* y *extranjera-indígena*. En este sentido, los migrantes bolivianos tienden a renovar sus identificaciones étnicas en los nuevos contextos como respuesta defensiva a su posición subordinada, en una politización de la diferencia cultural (Regalsky 2007): entre la alteridad y la identidad asignada, Buenos Aires advierte la presencia de “bolivianos étnicos”, donde prima una lectura fenotípica y donde la extranjería se confunde con la migración en distintas generaciones (Courtis y Pacecca 2011). Sea que se enfaticen los procesos de etno-génesis o la relación con la sociedad nacional, en esa dinámica se consolidan identidades contrastivas que admiten lecturas en las que la nacionalidad y la etnicidad no resultan fácilmente delimitables (Diez, 2014).

2. Políticas de Interculturalidad y Migración

Interculturalidad en Educación como campo problemático: avances y paradojas en perspectiva de derechos

En los últimos años se registraron avances sobre la situación legal de la población inmigrante latinoamericana en el país, con normativa que pone de relieve el derecho a la educación, junto con el acceso a los servicios de salud, entre otros. La Ley de Migraciones N° 25.871/03 invirtió el criterio de radicación de extranjeros, pasando del control policial a la propensión de su regularización y la reunificación familiar (Novick 2008). Coincide con la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, precisando que deben disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes o extranjeras el acceso a los distintos niveles educativos previstos por la Ley

y las condiciones para la permanencia y el egreso (Cerrutti y Binstock 2012)⁷. Los marcos normativos pueden legitimar o restringir la presencia de población inmigrante, constituyen políticas identitarias de clasificación entre ciudadanos nacionales y no nacionales. En este caso, la ley en vigencia constituye una de las leyes migratorias más atentas a los derechos humanos en el contexto internacional, un gran contenedor para amplios sectores de la población que, sin embargo, son objeto de prácticas en las que se menoscaba el ejercicio de derechos (Diez y otros, en prensa).

La perspectiva Intercultural se instala en el debate político, como discurso que en sus versiones más críticas, pretende trascender la idea de homogeneidad cultural y colocar en el campo educativo, el debate epistemológico y lingüístico sobre la diversidad y la diferencia. Los marcos legales en materia de educación⁸, incluyen articulados específicos acerca del reconocimiento de la diversidad sociocultural de la población y el derecho a acceder a una escolaridad que vaya más allá de ese reconocimiento y promueva nuevas formas de concebir la diferencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje (CAPÍTULO XI de la *Ley de Educación Nacional 26.206*, se refiere enteramente en sus 3 artículos a la Educación Intercultural Bilingüe). Sin embargo, como hemos advertido en otros trabajos, las políticas educativas interculturales en la Argentina han sido formuladas de modo predominante atendiendo a comunidades originarias y rurales, sin involucrar al resto de la población escolar (que comparte esas condiciones de interculturalidad), a los indígenas urbanos ni a otros grupos que podrían ser definidos como *minorías culturales*, tales la población inmigrante latinoamericana o a la población indígena extranjera (Novaro y Diez 2015, Diez y Novaro 2014).

Vale hacer un paréntesis, por la importancia que adquiere la experiencia reciente en procesos de revisión y debate de la política. La noción de interculturalidad ha sido el eje discursivo de un

⁷ El Decreto Reglamentario 616/10 (6/5/2010) de la Ley de Migraciones y el Art. 143 de la LEN coinciden en este punto.

⁸ “Tanto en los pronunciamientos de Durban, Unesco, OIT, Naciones Unidas, OEA como en los textos constitucionales de muchos países de la región se expresa el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural como principio organizador. Esto ha dado lugar a marcos normativos en educación (...) que progresivamente instalan la cuestión de la educación intercultural. Mirando la región como un todo, cabe sin embargo alertar sobre un aspecto estratégico: estos cambios en materia normativa no han tenido como correlato necesario mejoras sustantivas en la realidad educativa de bastos grupos en América Latina” (Clade-Díaz y otros, 2009:16).

conjunto de experiencias que revisan las condiciones de escolaridad de poblaciones en situación de dominación cultural y desigualdad social. Sin embargo, muchas de ellas se sostienen en un optimismo (ingenuo) sobre su potencialidad transformadora de la realidad, constituyendo una retórica funcional que pierde su fuerza crítica dentro de una estructura social desigual. En el marco de políticas y discursos estatales de carácter progresista, debemos atender al registro de distintos efectos y paradojas:

- Por un lado, la emergencia de un importante *Frente discursivo*, referido al despliegue de una política de reconocimiento hacia grupos históricamente subalternizados (en el relato histórico nacional y la propia estructura estatal), propiciando una mirada crítica sobre procesos de silenciamiento y negación de la población indígena y migrante latinoamericana; efecto que se tradujo fuertemente a nivel del discurso y de definición de una nueva retórica atenta a los derechos humanos.
- Por otro lado, la focalización de la mirada en algunos colectivos y comunidades acotadas, sin problematizar la relación que las sociedades, en el marco de los procesos de expansión estatal, establecieron con amplios sectores; efecto *esencializador*, en tanto el término *interculturalidad* se constituye en referencia y alusión a sujetos y comunidades recortadas constituidas en minorías jurídicas, y al despliegue de políticas y propuestas diferenciadas, que no traccionan cambios estructurales.

Algunas experiencias han intentado promover, no sin encontrar resistencias, una visión de la educación intercultural que vaya más allá del reconocimiento de la diversidad cultural⁹, de las versiones del multiculturalismo que consideran que debe limitarse al respeto y valorización positiva de las culturas presentes en las aulas y de un interculturalismo restringido al diseño de programas focalizados y compensatorios¹⁰. Se plantea la interculturalidad en términos propositivos como

9 Las iniciativas llevadas adelante en el marco del programa Nuestra Escuela (Ministerio de Educación de la Nación) son algunos de los efectos más auspiciosos en esta línea: Curso “*Inmigración, Diversidad y Derechos humanos*” y “*Las Relaciones Interétnicas desde una Perspectiva Histórica: Los Pueblos Indígenas y el Estado en Pampa y Patagonia*”. <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar>

10 Dirección de Educación Intercultural de la Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2007. (Villa y otros, 2009)

proyecto y *perspectiva política, social y educativa* que parta de comprender que toda situación educativa necesita construir una mirada sobre los sujetos que los conciba como inscriptos en identificaciones de género, etnia, generación, clase social, nacional y otras posibles, rompiendo con la idea de un ser educable único y monolítico, aunque manteniendo la intención de incluir a todos/as en una educación común (Villa y otros, 2009). Subyace al registro de estas experiencias, la constatación de que se trata de una temática que atraviesa las condiciones de escolarización de amplias mayorías y que lo que está en juego es la apuesta por la escuela pública.

Políticas y categorías de sujetos: formas de regulación estatal de las identidades.

El análisis de los marcos regulatorios de la inmigración permite reconstruir algunos sentidos con que se va configurando la imagen sobre la *extranjería* de quienes ingresan en el territorio. Es importante considerar el uso de estas nociones tan complejas, que constituyen categorías de uso y de análisis. Sayad (2008) hacía una advertencia en este punto, sobre la no linealidad entre la categoría de inmigrante y la de extranjero:

“Inmigrante designa cada vez con mayor frecuencia una condición social, mientras que extranjero corresponde a un estatus jurídico-político; este último puede cambiar sin que nada cambie en la primera o sin que cambie nada en absoluto”. (Sayad, 2008:103)

Para entender cómo estas categorías circulan socialmente en el contexto argentino, hay que recordar que sobre la población inmigrante de Bolivia se construyó un nuevo sistema de visibilidad en términos de *etnicidad* (Grimson, 2006) consolidándose la figura de “bolivianos étnicos”, que señala como tales a quienes aun habiendo nacido en Argentina, se les asigna una *extranjería* sostenida en marcas étnicas y en una lectura fenotípica.

En este escenario, distintas voces advierten que la progresiva legitimación de las figuras del migrante y el indígena como sujeto de derechos en la última década, debe ser examinada en el marco de los procesos de negociación que atraviesan a las políticas públicas en las instituciones estatales (en particular, escolares), donde no pueden desconocerse las formaciones históricas de

alteridad. Es decir, pensar este problema desde las relaciones entre normativas y políticas de interculturalidad, y sujetos de merecimientos y legitimidades que los agentes estatales construyen en su interacción cotidiana (Martínez, 2014; Diez, Martínez y Groisman, en prensa). En este sentido, la preocupación debería incluir la profundización de debates centrales al campo estatal que atraviesan los sentidos que adquieren nociones como la de extranjero a la que hemos aludido, y otras como la de minoría¹¹, con el propósito de avanzar en el análisis de las formas de efectivización y vulneración de derechos. Se entiende la importancia de analizar la idea de minoría que construyen las políticas en el marco de perspectivas de derecho, junto con los dilemas entre sujetos individuales y colectivos que estas configuran, así como la tendencia a desconectar la situación de los niños/as y jóvenes de sus grupos de pertenencia, estableciendo legitimidades diferenciadas: niños/as y adultos, migrantes e indígenas (Martínez, 2014). Laura Martínez retoma la noción de *doble déficit* (Ceriani, García y Salas, 2014), para describir la situación de solapamiento de derechos que atraviesa la población inmigrante de Bolivia en Argentina: término que señala la ausencia de la perspectiva de infancia en las políticas migratorias, y asimismo la falta de atención a la especificidad del hecho migratorio en las políticas de infancia.

Este proceso encuentra una simultaneidad histórica con la entronización del paradigma del “reconocimiento” (Fraser, 1997) y el “estallido” de las reivindicaciones de grupos que tensionaron las definiciones de identidad jurídica más abstractas, contra la ciudadanía en su forma descontextualizada (Llobet, 2012). (Diez, Martínez y Groisman, en prensa)

Solo para dejar el debate abierto, entendemos que la temática debe pensarse dentro de los procesos de Estado, donde lo que se juega es la definición de elementos estructurantes de la *nación* (y la ciudadanía), terreno donde se suele registrar la paradoja entre la lucha por la igualdad y al mismo tiempo la defensa de la diferencia (Chatterjee, 2008; Bhabha, 2010). Esta distinción resulta útil para pensar los efectos de *extranjerización* sobre los inmigrantes de países limítrofes (y sus hijos nacidos en Argentina), que una serie de políticas y discursos xenófobos sostenidos en décadas pasadas

11 Como señala Martínez (2014), la alusión a *minoría* remite al diálogo con definiciones y debates de la antropología jurídica en torno a los nuevos sujetos de derechos. Sin embargo, no debe omitirse que las problemáticas a las que esta categoría refiere, forman parte de *las mayorías* en las realidades latinoamericanas (Rockwell, 2001)

provocaron, en un contexto en el que el marco regulatorio cambió. Se apunta en la extranjerización un efecto clave sobre la población inmigrante limítrofe: su exclusión de políticas vinculadas a los derechos culturales que atraviesan la legislación educativa (Diez, Martínez y Groisman, en prensa).

3. Migración y Escuela en Buenos Aires, aportes de la investigación etnográfica

Inclusión-exclusión: ¿o formas subordinadas de estar en la escuela?

Según lo expuesto, puede hablarse de un posible desfasaje entre los marcos normativos y la situación escolar de niños/as y jóvenes. Si consideramos a la población inmigrante limítrofe y entre ella a la proveniente de Bolivia –sobre la que hemos trabajado más específicamente– se puede observar que se trata de una población que apuesta por la *inclusión* de las jóvenes generaciones al sistema escolar. Prácticamente la totalidad de los niños/as de hasta 13 años de edad asiste a la escuela (Censo 2001), en tanto se registra una caída progresiva en los siguientes rangos de edad, coincidente con el ingreso a la educación secundaria, situación no reducida a la población inmigrante, pero más pronunciada en ésta (Cerrutti y Binstock, 2012; Novaro y Diez, 2011), -con frecuencia asociada a los altos niveles de repitencia escolar en el nivel y al ingreso temprano de los sectores populares en el mercado de trabajo.

Aquí vale sostener distintas preguntas acerca de la dinámica inclusión-exclusión, que no omitan la referencia a las trayectorias escolares ampliadas, vistas como procesos que se construyen en distintos momentos de la experiencia escolar y espacios de la experiencia vital. En ese sentido, algunos estudios dan cuenta de formas subordinadas de inclusión, incluso en los niveles de escolaridad primaria, donde la universalidad de la cobertura aparece con importantes márgenes de concreción. Retomamos la idea de **inclusión subordinada**, como categoría referida a la inserción de los niños/as migrantes en circuitos escolares devaluados, al desconocimiento y desvalorización de sus trayectorias formativas previas, a prácticas que inciden en el silenciamiento de sus voces o en

la folklorización de sus referencias culturales, al reiterado señalamiento de su condición de extranjeros (Novaro y Diez, 2011; Sinisi, 1999).

Experiencias Escolares que interpelan a las propias políticas

En trabajos anteriores individuales y colectivos (Diez, 2011; Diez y Novaro, 2014), se ponen en diálogo *imágenes* que circulan en las escuelas donde realizamos investigación etnográfica¹², acerca de las experiencias formativas de los niños/as *bolivianos* o “*hijos de*” bolivianos, y prácticas docentes sostenidas en presupuestos que configuran expectativas con relación a los aprendizajes de los niños/as. La intención es discutir imágenes recurrentes en la docencia que señalan/denuncian la existencia de modelos formativos incompatibles: entre el sistema educativo argentino y el boliviano; entre las experiencias formativas dentro y fuera de la escuela.

En tanto espacio transitado por la infancia y la juventud migrante, residente de un asentamiento precario, la escuela devuelve una mirada exotizada y (en ocasiones) devaluada de la población que la integra. Docentes, directivos, distintos agentes escolares, emergen como la cara visible del Estado, que se corporiza a través de rutinas, rituales, prácticas institucionales fuertemente naturalizadas. Sostener la especificidad de la escuela en contextos de desigualdad constituye siempre un fuerte desafío, sabemos que la desigualdad en los puntos de partida configura itinerarios formativos segmentados o devaluados, y trayectorias interrumpidas¹³.

Las representaciones sobre la infancia migrante residente de la Villa Sur, ubican a los niños/as en una trama de pobreza que los define como objeto de protección, no obstante, en ese proceso aparecen como sujetos despojados de referencias positivas, atravesados por experiencias nocivas de socialización o expuestos a situaciones que obstaculizan el proceso escolar. Los territorios de origen

12 En este punto hago referencia a la investigación realizada entre los años 2004 y 2010 junto a mi colega Gabriela Novaro, en una escuela del sur de la ciudad de Buenos Aires, con alta presencia de niños/as inmigrantes o hijos de inmigrantes de Bolivia, residentes de una villa de emergencia (asentamiento popular) cercana.

13 La práctica de “bajar de grado” a los niños/as inmigrantes había sido frecuente durante años previos al trabajo de campo. Algunos de los niños/as con sobreedad en la escuela relataban que el traslado desde Bolivia implicó su ingreso a escuela en Argentina en grupos correspondientes a uno o dos grados inferiores a los que les correspondía.

propio o de sus padres, se constituyen como escenarios marcantes y a la vez desconocidos por los agentes escolares, conformados como referentes para sostener apuestas débiles sobre los aprendizajes. Se ha argumentado que la escuela *siempre* despoja a los sujetos de referencias sociales o tiende a interpelarlos como sujetos abstractos (Díaz de Rada, 1996). En este caso, el trabajo de campo permitió avanzar en el análisis sobre las implicancias que ello conlleva para los niños/as en los que la nacionalidad o los territorios de origen (propia o de sus padres) acarrearán marcadores de clase, extranjería y/o etnicidad. Se trata de construcciones complejas, en contextos donde la población inmigrante habitante de la villa, está expuesta a situaciones de violencia estructural que al mismo tiempo “revierten en una mirada culturalista que vulnerabiliza a los sujetos, sin problematizar el marco de relaciones sociales” (Diez, Martínez y Groisman, en prensa).

Estas marcas suponen el desafío de una distancia/alteridad que continúa presentándose como problemática para las escuelas frente a su histórica construcción como institución estatal con funciones normalizadoras (Novaro, 2012; Puiggrós, 1990). Las escuelas registran esas tensiones entre viejos mandatos y perspectivas celebratorias de la diversidad, que se expresan en la persistencia de ejercicios de nacionalización (en contenidos y prácticas curriculares) y en el sostenimiento de una perspectiva atenta a las políticas de reconocimiento y derechos humanos (énfasis en un discurso humanista y en el acceso irrestricto a la escuela).

Algunos discursos permiten advertir las paradojas de estas convivencias:

“la escuela cumple con una de sus funciones primordiales e históricamente asumida, que es la de incorporar a la cultura nacional a los inmigrantes y a sus hijos” (texto presente en la cartelera de una de las escuelas).

También pueden rastrearse en la preocupación por asegurar el acceso a una lengua estandarizada y en el registro de formas directas o sutiles de jerarquización de los repertorios lingüísticos. En ciertas situaciones de aprendizaje, lenguas como el quechua o el aimara aparecen como expresiones valoradas en el marco de las temáticas de ciencias sociales, como contenidos específicos que invitan a la participación de los niños/as hablantes de otras lenguas a compartir sus conocimientos. Sin

embargo, en otras situaciones las variantes en el castellano hablado, son percibidas como variedades erróneas, no legítimas, que deben corregirse durante la escolarización (*En lengua es complicado porque conservan cosas de su forma de hablar, por ejemplo ellos dicen 'en acá'. Yo los tuve en segundo y te digo en segundo eran los mismos con problemas que ahora en 5º*). Este panorama nos impone problematizar la coexistencia “paradójica” de las iniciativas de “reconocimiento” de ciertos repertorios culturales, por un lado, y, la persistencia de miradas devaluadoras de los mismos, por otro. En principio, es importante señalar que cuando en las aulas tienen lugar algunas iniciativas de recuperación de determinados saberes (como una lengua indígena, danzas y comidas típicas asociadas a los países de origen) se trata de estrategias que no suelen articularse con posicionamientos institucionales en términos de *derechos culturales* de los grupos con los que se identifica a niños/as migrantes (Martínez, 2015).

4. Procesos de Identificación en la infancia migrante: las voces de los niños/as¹⁴

Durante seis años transitamos el sur de la ciudad de Buenos Aires, a propósito de la investigación referida que abordó la escolaridad de niños/as inmigrantes e hijos de inmigrantes de Bolivia en ese territorio. Analicé cómo las situaciones de desplazamiento y movilidad juegan en la etapa escolar, e inciden en las identificaciones de los niños/as (incluso para quienes nacieron en Argentina), entendiéndolos como *generación* que vive nuevos desafíos, se constituye en bisagra del proyecto familiar migratorio y en particular objeto de interpelación desde instituciones de Estado como las escuelas. Sobre estas últimas me referí sintéticamente en el punto anterior. Para cerrar la presentación, me propongo traer algunas reflexiones que recuperan las voces de los niños/as y permiten repensar la educación intercultural problematizando las continuidades y discontinuidades en las transmisión intergeneracional de referentes de identificación, en contextos migratorios. Se trata de niños/as nacidos en Bolivia recientemente migrantes, de otros que migraron de muy

¹⁴ En este apartado hago referencia al trabajo de campo en el sur de la ciudad (2004-2010) mencionado, en particular a las múltiples charlas y entrevistas orientadas biográficamente sostenidas con los niños/as a lo largo de los años (Diez, 2014).

pequeños (“generación uno y medio”) y de quienes habiendo nacido en Argentina, son vistos desde la sociedad nacional con marcas de *extranjeridad*.

Me detuve en la reconstrucción de algunas trayectorias migratorias a partir de relatos biográficos, en los que se advierte el esfuerzo de la infancia en la producción de enlaces que den coherencia a los acontecimientos vividos. Junto con la experiencia de tránsito generacional que implica la niñez, los niños/as viven la tensión propia de los procesos de territorialización que atraviesan, que remiten a la migración tanto propia como de sus padres en un recorrido que en algunos casos los ha llevado a cambiar de región y de país, movimiento no necesariamente lineal ni acabado.

Es importante destacar la centralidad que ocupa Bolivia como aglutinante de las muchas y variadas formas en que los niños/as se constituyen como sujetos sociales. Sin embargo, se la recupera en sentido crítico, en tanto señala, marca o fija a los niños/as en una posición de la que algunos de ellos desean tomar distancia. Se advierte que la dinámica generacional en el marco de la migración siempre produce nuevas definiciones:

Milagros, una niña de 10 años, hizo durante una entrevista una pregunta interesante: “*si yo nací en Buenos Aires y mi mamá en Bolivia ¿yo qué soy?*”. Milagros se reconocía argentina, se afirmaba como tal. Al mismo tiempo sus amigas eran mayoritariamente bolivianas, algunas habían migrado recientemente. Con ellas compartía y reflexionaba acerca de las dificultades de la “adaptación” a la escuela en Argentina.

Encontramos que los niños/as podían señalar un distanciamiento con relación a Bolivia, y simultáneamente desplegar relatos complejos acerca de situaciones vividas por ellos o transmitidas por sus padres: Bolivia como referencia a un territorio, a un espacio de origen, a afectos pasados y presentes, a un espacio que se reconfigura. Junto con la tendencia de los niños/as migrantes a *silenciar* sus referencias de identificación étnicas y nacionales en contextos públicos, de aprendizaje formal y de interacción con niños/as “criollos”, advertimos el despliegue de estas manifestaciones de nostalgia, valoraciones positivas e incluso idealizaciones de su país de origen en conversaciones que no incluían la presencia de docentes o de algunos niños/as del grupo, donde podían verse las *huellas* que en ellos han dejado los procesos de movilidad y fragmentación de sus familias. Bolivia

se hacía presente en sus recuerdos, en sus proyectos y expectativas por un añorado o idealizado regreso, en sus sueños y en sus miedos:

“Yo la otra semana, todas las noches lo soñaba con él (su abuelo). Siempre a la noche sueño que yo estoy yendo a Bolivia, con mi mamá, con mi papá, y que por un camino viene mi abuelito Mi abuelito viene me dice: “vení, vení, vení”. Y mi mamá me dice: “andá, vamos, vamos” y yo empecé a correr: “esperame, abuelito” empezaba a gritar”. (Relato de una niña de 11 años que cursaba 6º grado, había migrado desde Santa Cruz de la Sierra 3 años antes).

“Mi papá me dijo que hasta el primer año (después) de primaria (me quede), y después me vaya para Bolivia porque acá hay mucha droga y mi papá piensa que me voy a echar a perder. A mi sí me gustaría volver. A ver a mi familia, están casi todos, nomás estamos nosotros acá. (Relato de un chico de 13 años que cursaba 6º grado, había migrado desde Potosí 5 años antes).

Volver aparece como un deseo muy presente, que no deja de despertar preocupación. Es interesante considerar cuánto se juegan en esos temores las características que asumió el propio proceso migratorio, las dificultades enfrentadas, los afectos construidos en uno y otro espacio, y el esfuerzo que requirió dar coherencia a las experiencias de vida, teniendo en cuenta las continuidades y discontinuidades entre territorios y referentes de sociabilidad.

Una de las cuestiones que hacen evidente el esfuerzo de biografización¹⁵ que realizan los niños/as parece vincularse a las tensiones que vivencian en torno a la necesidad de “adaptarse” al contexto nacional actual y sostener al mismo tiempo un repertorio cultural e identitario amplio que les permita transitar por distintos escenarios y reafirmarse como parte del colectivo boliviano.

En tal sentido, en un contexto como el escolar, donde “lo boliviano” es utilizado como atributo negativo, vale la pena detenerse en relatos de los niños/as en los que establecen comparaciones entre sucesos y espacios de Bolivia y Argentina, con una fuerte sobrevaloración del primero:

“los ríos son más grandes. Allá si llueve, ...! Si, no como acá, llueve un montón, hay muchos lagos, todo”, “hay todo tipo de animales”, “los cerros son enormes”

“las escuelas son más grandes, los patios”

“allá es más completo. Desde chiquito que te empiezan a enseñar cosas más avanzadas. En jardín te hacen ya escribir, te hacen otras cosas. La suma, todo eso. Te preparan mucho...”
(Relatos de 2 niñas de 12 años que cursaban 7º grado, nacidas una en Santa Cruz de la Sierra

15 En el sentido con que Bourdieu (2011) señala el deseo de dar consistencia y continuidad entre sucesos vividos. Al establecimiento de conexiones entre acontecimientos seleccionados que den coherencia, frente a los acontecimientos de la vida real que se presentan de forma discontinua y aleatoria.

y otra en Cochabamba)

También se hace alusión a creencias e historias asociadas al territorio de Bolivia, y al conocimiento y valoración positiva de sucesos y líderes de la vida política de Bolivia. Algunos niños/as que nacieron en Argentina construían narraciones muy “vivas” de la vida en aquel país:

“ahí no se iba con los guardapolvos sin abrochar, sin nada. Ahí no se iba así, ahí se iba planchadito, todo. Por eso mi mamá me hace cambiar todo, el planchado. (niño de 11 años que cursaba 6° grado, nacido en Argentina, hijo de padres bolivianos)

Registramos también situaciones donde el recuerdo parecía provocar angustia, sufrimiento. Una niña nos relataba sus deseos de volver: *“no se sabe cómo olvidar”*, y comentaba luego sus discusiones con la familia por no permitirle regresar. En otros casos, la prohibición de establecer comunicación con parientes en Bolivia resultaba un modo de favorecer la adaptación (*“Él se quiere volver. Ahora yo no lo dejo llamar por teléfono, porque le hace mal, le da más resentimiento”*, padre de un niño de 12 años). Entre las prohibiciones, como formas de discontinuar o posponer ciertas prácticas en la infancia, los niños/as registran el lugar de la lengua (con predominio del quechua).

Cuando hablo (quechua) aquí me retan, no quieren que hable. Mi papá me dice no, acá no se habla quechua” me dice. Ellos hablan entre ellos no más. Yo hablo con mi abuelita, porque ella no entiende el castellano. (Relato de un niño de 12 años que cursaba 6° grado, había migrado de Cochabamba ese mismo año).

Yo quería aprender quechua, tenía un cuaderno que anotaba, pero mi mamá me dijo que mejor no, que cuando vaya algún día a Bolivia, que ahí querían que aprendiera, que ahí empiece a hablar. Que ahí empiece a aprender el quechua de allá (Relato de un niño de 11 años que cursaba 6° grado, nacido en Argentina, sus padres migraron de Cochabamba).

Las referencias reconstruidas en este contexto escolar remiten a procesos de continuidad y discontinuidad en la transmisión de marcas identitarias asociadas a Bolivia. En tal sentido advertimos la necesidad del ejercicio biográfico en los niños/as, no solo cuando la migración ha sido parte de sus experiencias vividas, sino también cuando la migración pasó a constituir un referente de identificación a través de trayectorias heredadas. En esos relatos se cruzan aspectos estructurales de los contextos que transitan y memorias que otorgan un marco de significación a los discursos. Es posible preguntarse por las formas en que se configuran o producen las memorias

migrantes atendiendo a las relaciones intergeneracionales en las que en términos de Candau (2008), los procesos de transmisión encierran más que una memoria, la voluntad de dejar *huellas* que favorezcan la apropiación de los signos transmitidos y de crear una conciencia identitaria.

Fundamentalmente, destacamos la centralidad de Bolivia como elemento que condensa un repertorio cultural, por momentos difuso, a veces idealizado y otras puesto entre paréntesis. Referente en cuya definición se juegan procesos y contenidos que dan cuenta de *disputas intergeneracionales* y *sentidos estratégicos* de la identidad en contextos de dominación cultural y privación material.

Depositarios de distintas expectativas sociales, los niños/as nos cuentan a través de sus relatos cómo se constituyen en sujetos sociales atravesados por múltiples experiencias interculturales de vida y llegan a ser miembros de un colectivo (con marcas étnicas y nacionales), mientras transitan el proceso de escolarización que les exige frecuentemente un esfuerzo de *desmarcación* (Diez, 2014).

Reflexiones finales

A propósito de la compleja relación entre cultura y educación, se intentó avanzar sobre la tensión entre nacionalismo escolar y perspectivas mul/interculturalistas. En un contexto en el que el derecho a la educación se ha ampliado sustancialmente en términos normativos, las formas desiguales en que es atendido conforma un claro desafío para la investigación educativa contemporánea. En particular para las ciencias sociales, se configura como tema de agenda de creciente vigencia: el desafío de ampliar el conocimiento sobre las formas manifiestas y sutiles de interpelación identitaria ejercida por y desde las instituciones escolares hacia los niños/as, y las apropiaciones diferenciales de éstos en espacios cotidianos.

Entre la búsqueda de invisibilidad de marcas asociadas a una categoría social como la de inmigrante y los procesos activos de colectivización y sobremarca de la diferencia, la tensión asimilación-

diferenciación debe ser analizada desde un análisis interseccional. Esta tensión, particularmente evidente en el caso de los hijos de inmigrantes, lo es también en el caso de los niños/as que han migrado a corta edad, para quienes su hogar “*está en dos lugares al mismo tiempo*” (Anthias, 2006). Ambos conjuntos, conforman una población sobre la que reflexionamos, considerando las continuidades y discontinuidades generacionales en conjunción con los procesos territoriales y escolares que atraviesan.

La convivencia de mandatos escolares contradictorios, las formas subordinadas de inclusión de grandes contingentes a la escuela en tiempos de extensión de la obligatoriedad escolar, forman parte de la misma realidad social en la que se definen los términos de la *diferencia-diversidad*. Sostenemos que la diversidad se construye y se manifiesta siempre en situaciones concretas en las que se ponen en juego intereses y conflictos sociales. En ese sentido, advertimos que la diversidad también es explotada y se legitima en contextos de crecientes desigualdades. Sostuvimos en el trabajo que la progresiva legitimación de la figura del migrante como sujeto de derechos, debe ser examinada en el marco de los procesos de negociación que atraviesan a las políticas públicas en las instituciones estatales, donde persisten marcaciones históricas de alteridad.

Entre el pedido de distinción y la demanda de condiciones igualitarias, la interculturalidad en el campo educativo ha cobrado expresiones diversas: pensada como cualidad de los contextos con presencia de población indígena y también como condición de cualquier espacio institucional; concebida a partir de programas compensatorios, asociada a la diversidad lingüística y a contenidos curriculares específicos para el área de ciencias sociales, entendida como sinónimo de crítica epistemológica frente a la pretendida universalidad epistémica del conocimiento occidental. Estas formas exigen ser analizadas críticamente considerando los procesos históricos de producción de subalternidad, en tanto algunas intervenciones educativas, aunque surgidas con las mejores intenciones, pueden producir efectos paradójicos y profundizar las distancias sociales.

En ese sentido, hemos intentado hacer énfasis en lo que consideramos siguen siendo materias

pendientes dentro de las políticas educativas, en la construcción de puentes que permitan un tránsito y un diálogo más fluido entre distintas experiencias sociales y repertorios culturales, en propuestas que atiendan el marco de derecho de todos los niños/as y jóvenes a acceder a una escolarización que desde sus fundamentos los reconozca y los haga visibles.

Bibliografía

Benencia, R. (2007) “La inmigración limítrofe”, en Torrado, Susana (comp.), Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario. Una historia social del siglo XX. Tomo I, Buenos Aires, Ensayo Edhasa.

Bhabha, H. (comp.) (2010), *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (2011) , “La ilusión Biográfica”, En: Acta Sociológica núm. 56, septiembre-diciembre de 2011, pp. 121-128, UNAM, México.

Candau, J. (2008), *Memoria e Identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Ceriani, P.; García, L. y Salas, A. (2014) “Niñez y adolescencia en el contexto de la migración. Principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe”. REMHU Año XXII N° 42, pp 9-28.

Cerrutti, M. y Binstock, G. (2012), *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Buenos Aires.

Chatterjee, P. (2008), *Nación y Nacionalismo*. En: La Nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina.

Courtis, C. y Pacecca, M. (comp.) (2011), Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo. Editores del Puerto y ADC, Buenos Aires.

Díaz de Rada, A. (1996), *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.

Díaz, R., Díez, M. y Thisted, S. (2009), Educación e Igualdad: la cuestión de la Educación Intercultural y los pueblos indígenas en Latinoamérica. Una contribución para el proceso de revisión de Durban. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), Brasil.

Díez, M. (2013), “Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático”, *Revista Docencia* N° 51 – Diciembre 2013, pp. 5-17. Publicación del Colegio de Profesores, Santiago, Chile.

Díez, M. (2014), *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Díez, M. y Novaro, G. (2014), Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural. En: Martínez, ME. y A. Villa (comp.), Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en

perspectiva intercultural. Buenos Aires: Noveduc.

Diez, M., L. Martínez y L. Groisman (en prensa), “Procesos de identificación, políticas públicas y perspectivas de derechos. Aportes desde la antropología para pensar la escolarización de niños y jóvenes migrantes”, en: Novaro, Santillán, Padawer y Cerletti (coord.), *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación*. Buenos Aires, Biblos.

Diez, M.; Novaro, G. y Fariña, F. (2015), “*Para aprender a hacer, tenés que hacerlo, pero si podés estudiar mejor: migración, experiencias formativas y apuestas identitarias intergeneracionales*”. XI Reunión de Antropología del MERCOSUR, Montevideo: Universidad de la República.

Grimson, A. (2006) “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina”, en Grimson, A. y Jelin, E. (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires, Prometeo Libros.pp.69-98.

Hecht, C.; García Palacios, M.; Enriz, N.; Diez, M. (2015), “Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico”, En Novaro, G., A. Padawer y A. Hecht (comp.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, Buenos Aires: Biblos.

Martínez, L. (2014), “Niñez, migración y derechos: aportes para un abordaje antropológico”. *Revista Equidad y Sociedad*, Santiago de Chile.

Martínez, L. (2015), “Los derechos sociales de niños y niñas migrantes. Contribuciones desde el abordaje etnográfico”. XI RAM Reunión de Antropología del Mercosur. Montevideo: Universidad de La República.

Novaro, G. y Diez, M. (2011), ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En: COURTIS, Corina y Maria Inés PACECCA, *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y ADC, Buenos Aires.

Novaro, G. y Diez, M. (2015). “Educación y migración en Argentina: expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles”, En Novaro, G., A. Padawer y A. Hecht (comp.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, Buenos Aires: Biblos.

Novaro, G. (2012) “Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* vol.17 no.53 México.

Novick, S. (2008), (comp.) *Las migraciones en América Latina*. Buenos Aires: Catálogos, CLACSO, Asdi.

Pacecca, M. (2013), *El trabajo adolescente y la migración de Bolivia a Argentina: entre la adultez y la explotación*. Buenos Aires: CLACSO.

Pacecca, M. y Courtis, C. (2008). “Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas”. Serie Población y Desarrollo – CEPAL.

Pizarro, C. (2009), “Organizaciones de inmigrantes bolivianos en áreas periurbanas argentinas: Entre la demanda contra discriminación y la reproducción de la subalternidad”, en “Congreso 2009 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos”, Río de Janeiro, 11 al 14 de junio.

Puiggrós, A. (1990), *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Regalsky, P. (2007). *Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio*. La Paz, Bolivia: Ceidis, CENDA, Plural, CESU.

Sassone, S. y Matossian, B. (2014), *Metropolización, migración y desigualdades sociales evidencias geográficas sobre la Región Metropolitana de Buenos Aires*. En: Di Virgilio, M. y Perelman, M. (Coord.) (2014), *Ciudades latinoamericanas: desigualdad, segregación y tolerancia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Sayad, A. (2008), “Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración”. En Revista Electrónica *Apuntes de Investigación del CECYP* (Centro de Estudios en Cultura y Política) N° 13.

Segato, R. (2007) “Políticas de identidad, diferencia y formaciones nacionales de alteridad”. En “La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad”. Prometeo. Buenos Aires.

Sinisi, L. (1999), “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización”. En: Nuefeld, M. y Thisted, J. (comps.), *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.

Tambiah, S. (1989), “Conflicto étnico en el mundo actual”. *American Ethnologist* N°4, 1989, Universidad de Harvard. Traducción: María Rosa Neufeld y Juan Carlos Radovich.

Terigi, F.; Perazza, R. y Vaillant, D. (2009), *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Colección: Educar en Ciudades. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Villa, A.; Thisted, S.; Martínez, M. y Diez, M.(2009), *Procesos educativos y escolares en espacios interculturales*. En *Revista Decisio* N°24, Sep-Dic 2009, p. 79-85, CREFAL, México.