



Revista Mexicana de Investigación Educativa
ISSN: 1405-6666
revista@comie.org.mx
Consejo Mexicano de Investigación Educativa,
A.C.
México

Novaro, Gabriela
NIÑOS INMIGRANTES EN ARGENTINA. NACIONALISMO ESCOLAR, DERECHOS EDUCATIVOS Y
EXPERIENCIAS DE ALTERIDAD
Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 17, núm. 53, abril-junio, 2012, pp. 459-483
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023105007>

- 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

NIÑOS INMIGRANTES EN ARGENTINA

Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad

GABRIELA NOVARO

Resumen:

En este trabajo abordamos los sentidos del nacionalismo en las escuelas argentinas y la forma en que desde el mismo se construyen representaciones sobre los niños migrantes provenientes de Bolivia. Junto con referencias generales al sistema educativo, consideramos situaciones cotidianas de escolaridad reconstruidas a partir de un trabajo etnográfico en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Nos detenemos en las imágenes sobre los trayectos escolares previos de esos niños, sus posibilidades de aprendizaje y sobre los recorridos educativos paralelos a la escuela. Abordamos también la forma en que los niños migrantes experimentan sus identificaciones nacionales. Reparamos especialmente en los procesos de invisibilización y silenciamiento de sus referencias y en el arraigo de formas xenófobas del nacionalismo desde las que se ponen en discusión sus derechos educativos.

Abstract:

In this study, we address the meanings of nationalism in Argentine schools, and the construction of representations of migrant children from Bolivia. Along with general references to the educational system, we consider daily school situations that are reconstructed from an ethnographic study of schools in the city of Buenos Aires. We reflect on the images of these children's previous school trajectories, their learning possibilities, and educational opportunities parallel to school. We also address the way migrant children experience their national identifications. We notice especially the processes of invisibility and silence in their references, and the rooted xenophobic forms of nationalism that make their educational rights a topic of discussion.

Palabras clave: nacionalismo, migración, prácticas escolares, interculturalidad, integración escolar, exclusión educativa, Argentina.

Keywords: nationalism, migration, school practices, intercultural, school integration, educational exclusion, Argentina.

Gabriela Novaro es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Puán 470, C1406CQJ, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: gabriela.novaro@gmail.com

Este trabajo se desarrolló gracias al apoyo de la Universidad de Buenos Aires y el Conicet y en el marco del proyecto conjunto "Niños indígenas y migrantes. Procesos de identificación y experiencias formativas" dentro del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

El nacionalismo en la escuela y la compleja dinámica de la inclusión-exclusión en educación

Este trabajo intenta avanzar en torno a la problemática de la migración y la educación a partir del análisis de experiencias de niños migrantes bolivianos en Buenos Aires. Nos referimos centralmente al modo en que son interpelados desde los modelos hegemónicos de identificación y, en particular, al lugar en que quedan ubicados desde múltiples manifestaciones del nacionalismo escolar. Establecemos algunas asociaciones entre estas experiencias e interpelaciones y el discurso de la inclusión y la interculturalidad tan presentes en educación en los últimos años.

Partimos del registro de que el nacionalismo es un contenido fuertemente presente en el discurso social y también en la educación; tiene diferentes interpretaciones y lecturas, desde sentidos cuestionadores del orden establecido hasta posiciones xenofóbicas que, a partir de la afirmación de “lo propio”, justifican la exclusión de determinados colectivos. Entendemos que estas distintas posibilidades deben ser analizadas en el contexto de un sistema (como el educativo) cuya lógica se basa en una compleja dinámica de inclusión y exclusión.

Si acordamos en que las escuelas argentinas interpelan a los niños muy fuertemente desde “lo nacional”, y considerando los variados y complejos sentidos que el nacionalismo adquiere en las escuelas de nuestro país, es evidente que la cuestión de la migración se presenta como una problemática particularmente compleja. Desde las versiones hegemónicas del nacionalismo en la escuela, los niños que proceden de otro país (en particular los latinoamericanos y, en el caso que analizamos, los migrantes bolivianos en Buenos Aires) son definidos en gran medida como *otros* desde su condición de extranjeros y en ocasiones su derecho a transitar y permanecer en la escuela es puesto en cuestión.

La escuela es una de las instituciones de nuestro país que los niños provenientes de Bolivia transitan con relativa continuidad, en ella se incluyen, al menos formalmente.¹ La escuela aparece en el imaginario de sus familias como un espacio valorado, es depositaria de expectativas y objeto de demandas.²

La escuela está allí teóricamente para todos como espacio asistente, normalizador y en ocasiones contenedor. También espacio relativamente legitimado de aprendizaje de competencias definidas como “básicas y comunes” e instancia obligada de acreditación de los aprendizajes.

Pero la escuela, en realidad, no está para todos o, en todo caso, no todas las escuelas están para todos. La escuela deja entrar y también expulsa. El sistema se constituye y legitima levantando el discurso de la universalización y la igualación, al tiempo que se generan y multiplican circuitos diferenciados y en muchos casos degradados. Vamos a detenernos aquí en cómo la nacionalidad de los niños migrantes bolivianos se transforma en un factor (que se suma a muchos otros) a considerar en la dinámica de la inclusión y exclusión educativa. Nos referiremos en particular a la situación de los niños que están insertos en la escuela. Si bien para algunos esta inserción se asocia con el tránsito por lugares de contención y aprendizaje, para muchos otros estar dentro del sistema se relaciona con procesos más o menos evidentes o sutiles de discriminación, de menoscabo en el ejercicio de sus derechos. Con esto último nos referimos a situaciones como la negación de la matrícula en escuelas más prestigiosas, o la inscripción de los niños recién llegados de Bolivia en grados más bajos que el que corresponde.³ Las formas más sutiles de exclusión entran disimuladamente en tensión con los discursos y propuestas democratizadoras e inclusoras y se vinculan con los prejuicios y estereotipos instalados en los discursos de algunos actores educativos, con los silenciamientos de la palabra y los saberes de estos niños, con las bajas expectativas sobre su desempeño escolar.

Estas situaciones e imágenes no son en absoluto excluyentes de los niños bolivianos, sino aspectos que atraviesan la escolaridad de muchos otros en situaciones de pobreza; la particularidad, el punto donde el nacionalismo y la dinámica inclusión-exclusión se vinculan, es que en el caso de los bolivianos, a las situación de privación material y su supuesta asociación lineal en el imaginario educativo con dificultades en el aprendizaje, se agregan argumentos referidos a su carácter de migrantes latinoamericanos, asociados en ocasiones en el discurso docente con la imagen de niños reservados y distantes y con una supuesta “desventaja cultural” respecto de sus pares argentinos.

Hemos intentado encontrar algunas claves para profundizar en estos procesos a partir de una investigación realizada desde 2004 en escuelas de un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Ahí se concentra en mayor proporción la matrícula de niños provenientes de Bolivia.⁴ En la escuela donde realizamos nuestro trabajo de campo, entre 2004 y 2009, alrededor de 40% de los alumnos son migrantes y prácticamente la totalidad de ellos proceden de una villa de emergencia cercana.⁵

Ateniéndonos al discurso de los directores y a ciertos idearios de la escuela no son evidentes las razones de la exclusión ni las complejas formas de la inclusión. La clave debemos buscarla más que en los idearios, en “lo no documentado” (Rockwell, 2009), en lo no evidente, más allá de lo que aparece y lo que se presenta como legítimo. Para esta búsqueda la etnografía ha mostrado tener valiosos elementos y puntos de partida.⁶

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones en el texto comenzamos realizando algunas precisiones de tono más general sobre la migración y el discurso nacionalista y sobre los mandatos educativos hegemónicos en Argentina; atendemos en particular a la compleja articulación entre el paradigma civilizatorio y nacionalista con el que se estructuró el sistema educativo, con los discursos posteriores de la democratización, la interculturalidad y la inclusión. Nos detenemos luego en las manifestaciones cotidianas de las distintas interpelaciones nacionales abordando la forma en que los mandatos han sido asumidos en las representaciones docentes y la manera en que obturan el conocimiento de las trayectorias formativas previas y paralelas a la escuela de los niños inmigrantes. Abordamos también el sentido que adquiere el discurso nacionalista para los niños migrantes y no migrantes en el contexto del desarrollo de propuestas de enseñanza.

Este texto tiene un tono reflexivo y crítico. Creemos oportuno aclarar que estas reflexiones críticas, lejos de un sentido descalificador de la escuela, se sostienen en la búsqueda de identificar elementos que impiden profundizar los sentidos democratizadores de la educación pública; reconocemos asimismo los desafíos planteados a los docentes para sostener la tarea educativa en contextos de profunda privación. Asimismo, el análisis de las formas y usos que el nacionalismo adquiere en algunos contextos escolares no significa el desconocimiento de la función resistente y cuestionadora que se ha asociado con muchas de sus expresiones.

Pero fundamentalmente deseamos destacar que la referencia a la complejidad de la inclusión de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires en situación de igualdad de derechos no implica, definitivamente, afirmar que esta inclusión es imposible, ni desconocer las múltiples iniciativas y acciones en este sentido. Sí advierte sobre la necesidad de acompañar la política de reconocimiento de derechos de la población migrante (tal como se define en la nueva legislación migratoria) de la creación de condiciones de posibilidad del ejercicio real de esos derechos. Es necesario

también advertir la responsabilidad de quienes dirigen el Estado en esto; de lo contrario, la inclusión o exclusión de estos niños sólo queda cargada en el debe y el haber de los docentes.

El nacionalismo y la dinámica de la migración

La centralidad de la migración en la agenda social contemporánea es evidente. Esto no se traduce necesariamente en los temas que se consideran prioritarios en contexto educativo en Argentina. Mientras se multiplican tanto las políticas de Estado como las investigaciones académicas sobre la migración, esto no parece tener aún un claro correlato ni en los ámbitos de definición de propuestas de intervención educativa, ni entre las investigaciones de este campo. Es necesario considerar en qué medida la limitada centralidad de esta problemática dentro de la gestión y la investigación educativa argentina, entre muchos otros factores, pueda vincularse a la falta de problematización del mandato nacionalista y a la vigencia de la función nacionalizadora de la escuela.

El tema del nacionalismo ha sido profundamente debatido en el discurso social y académico y sin duda lo seguirá siendo. En los autores contemporáneos se advierte una cierta dicotomía dentro de las posiciones críticas. Por un lado, aquellos para los cuales el nacionalismo es básicamente una construcción ideológica legitimante del orden social, que presenta las identidades como unidades integradas y homogéneas, y a partir de allí niega “lo diverso” como componente del “nosotros”. Frente a ellos se ubican aquellos autores para los cuales el nacionalismo en distintos contextos históricos encierra sentidos muy variados en la forma de caracterizar a “nosotros y los otros”, incluye contradicciones e incluso, para algunos, potencialidades críticas del orden social.

El trabajo de Hobsbawn advierte sobre los variados sentidos del nacionalismo a lo largo de la historia europea en el siglo XIX y XX, su compleja asociación con lo que denomina “el patriotismo de Estado” y con la democratización de la política. Sugiere en una referencia que luego retomaremos, que si bien las naciones y el nacionalismo son fenómenos contruidos “desde arriba”, a partir de la consolidación de los Estados y las políticas imperialistas, no pueden entenderse a menos que se analicen también “desde abajo”, desde los significados que la ideología nacionalista adquiere para amplios sectores sociales (Hobsbawn, 2000).

En un trabajo que también se considera clásico en el tema, Anderson (1993) –a partir de la reconstrucción histórica de sus variadas manifestaciones y contextos de surgimiento– sin dejar de advertir el carácter imaginario del nacionalismo, propone recordar, ante todas las críticas de las que es objeto, que el nacionalismo en su origen se desarrolla muchas veces en relación con movimientos populares, si bien el discurso oficial tiende a apropiarse de sus emblemas y símbolos.

En producciones recientes, diversos autores cercanos a los estudios subalternos y las perspectivas poscoloniales señalan la heterogeneidad implícita en las narrativas nacionalistas y la ambivalencia que persigue la idea de nación a pesar de los persistentes esfuerzos de los discursos nacionalistas por instalar la idea de continuidad (Bhabha, 2010; Chatterjee, 2008).

La conformación de fronteras, la carga de sentido asociada con el territorio en los Estados modernos y la reconfiguración de estos procesos en contextos que algunos denominan transnacionales y otros poscoloniales, plantea la necesidad de pensar conjuntamente los procesos de consolidación y crisis de los Estados nacionales, la dinámica de la migración y los nuevos sentidos del nacionalismo. Las migraciones menoscaban, en opinión de Hobsbawm (2000), la suposición nacionalista básica: la de un territorio habitado en esencia por una población homogénea desde el punto de vista étnico, cultural y lingüístico.

Numerosos trabajos se detienen en los fenómenos de desarraigo, desterritorialización y reterritorialización asociados con la migración, advirtiendo tanto sobre las potencialidades como sobre los peligros a que dan lugar las recreaciones fundamentalistas de la identidad cultural, en tanto afirman las diferencias étnicas (complejamente asociadas con las pertenencias nacionales, por ejemplo en el caso aquí analizado) como irreductibles. La etnicidad (como la nacionalidad) puede ser un elemento de creación de lazos comunales, pero también puede ser un argumento para la fijación de los considerados otros y es, con frecuencia, base de una tipología utilizada por el Estado para ordenar y regular (Gledhill, 2000, en referencia al trabajo de Appadurai).

En el caso argentino diversos autores advierten sobre el fuerte contenido uniformizador asociado con la conformación de la nación. Siguiendo a Segato, el proceso de construcción de la nación argentina se sostuvo en una “formación nacional de alteridad”, una narración propagada por el Estado (y en gran medida desde el sistema educativo) de acuerdo con la

cual la población diversa fue identificada desde categorías otrificadoras esencialistas y presionada para desplazarse de sus trazos idiosincrásicos de pertenencia como condición para la ciudadanía; en este esquema la igualdad fue percibida como deseable y el proceso fue fuertemente homogeneizante (Segato, 2007).

Esta lógica necesita ser repensada, también en el país y la región, a la luz de la dinámica que los movimientos nacionalistas y los procesos migratorios adquieren en los últimos años. Segato sugiere abordar desde los hechos contemporáneos la noción de territorio como significante de identidad, escenario de reconocimiento en tanto el territorio deja de ser una localización espacial fija, y pasa a tener movilidad: con esto los escenarios de la comunalidad son también móviles.

En Argentina los procesos de creación y recreación de identidades nacionales fuera del territorio de origen han sido particularmente estudiados en relación con la dinámica de la migración boliviana reciente. Distintos autores profundizan en el proceso de recreación de identidades nacionales fuera de Bolivia, advirtiendo, particularmente sobre la importancia que adquieren las situaciones de creación de colectividades, la profundización de un “remozado sentido de pertenencia nacional” en contextos donde suele registrarse una imagen negativa de las “migraciones recientes” (Caggiano, 2003). Se discute si se trata de procesos de nacionalización o de etnicización, en tanto se registra la proliferación de mecanismos de etnicización que se dan en clave nacional. “Lo boliviano” se convierte en una categoría que alterna entre ser invisibilizada e hipervisibilizada, que resulta cuestionada y reafirmada; constituye, en definitiva, un referente de identificación colectiva que connotando un territorio alude a estilos y formas de vida, en contextos donde “lo boliviano” aparece como un atributo desvalorizado y objeto de permanente violencia (Grimson, 1999).

Algunos autores sostienen que en nuestro país las miradas sobre la migración latinoamericana actual no pueden comprenderse si no se las pone en relación con las miradas sobre la migración europea. Así, Pacecca (2001) analiza la complementariedad entre el relato “épico” sobre la migración europea de fines del siglo XIX y principios del XX, con las visiones negativas sobre las migraciones latinoamericanas contemporáneas. Frente a aquellos migrantes representados en el discurso social (no por supuesto entre las élites xenofóbicas dominantes de las primeras décadas del siglo XX) como trabajadores, tenaces, en definitiva civilizados y civilizadores,

se conforma la contrafigura del migrante latinoamericano (particularmente proveniente de Paraguay, Bolivia y Perú) que vendría a invadir, a contagiar su barbarie y a tomar lo que no le corresponde. Pacecca se detiene en los componentes racistas de este último relato. Diversos autores señalan, además, la inconsistencia entre el discurso de la “invasión” y la información de las estadísticas que dan cuenta de la migración latinoamericana como un fenómeno histórico que puede rastrearse desde los primeros censos y que ni en el pasado ni en el presente supera el 3% de la población argentina.

Llama la atención la vigencia de estas representaciones a nivel del imaginario general y especialmente en el sistema educativo, teniendo en cuenta el marco legal vigente. Según la opinión de algunos especialistas, la normativa en Argentina ha pasado a ser relativamente “flexible” y atenta a la vigencia de los derechos humanos en el tema de la migración. De acuerdo con diversas investigaciones (Novick, 2004 y 2008) la nueva Ley Migratoria 25.871/03 busca poner fin a la vigencia de la llamada “Ley Videla” de la dictadura militar. La ley ahora vigente parte de ver al inmigrante como portador de derechos (por ejemplo al acceso igualitario a servicios sociales que los nacionales). Algunos sostienen que en el contexto de la conformación y reafirmación del Mercado Común del Sur (Mercosur), el concepto de ciudadanía es accionado desde una perspectiva supranacional, donde se busca fortalecer la noción de pertenencia regional. Todo esto implica, creemos, una coyuntura propicia para discutir y rediscutir (también y especialmente en los ámbitos escolares), no sólo las miradas instaladas sobre la migración, sino también el carácter histórico y cambiante de la idea de nación y las pertenencias nacionales.

En opinión de funcionarios y algunos especialistas, la vigencia de esta nueva normativa se ha dado sin la necesaria planificación de las condiciones de radicación. En ocasiones este último argumento se utiliza para justificar las restricciones a la migración. Lo cierto, y veremos cómo el campo educativo lo ilustra claramente, es que si bien se han producido avances, no ha habido aún una política sostenida y sistemática de inclusión y garantía de derechos que acompañe la apertura de fronteras.

Mandatos educativos: entre el nacionalismo y la interculturalidad⁷

El sistema educativo argentino (tal como muchos otros) se organizó y consolidó sobre la base de fuertes presupuestos homogeneizadores y nacionalizadores.⁸ Sin negar los sentidos igualadores asociados en algunos

periodos de la historia nacional con estos presupuestos, su vinculación con la expansión de la educación, numerosas investigaciones han reparado en los efectos excluyentes de las políticas uniformizadoras en Argentina (Puiggrós, 1990; Gagliano, 1991).

En las precisiones que siguen se pondrá cierto énfasis en la presencia de las corrientes más reaccionarias del nacionalismo en los discursos educativos. Esto se fundamenta en el supuesto de que estas corrientes han dejado profundas huellas en la forma en que en educación se aborda la diversidad cultural, definiendo a los considerados otros (los migrantes por ejemplo) como potenciales enemigos y como una amenaza a la propia identidad. La reiteración y permanencia con que este discurso está presente en el sistema no implica desconocer sus quiebres y discontinuidades.

Los sentidos del nacionalismo han sido muchos en el país y en los distintos periodos de conformación del sistema educativo: entre el nacionalismo liberal y el popular, entre las interpretaciones más conservadoras y las más cuestionadoras asociadas con el mismo, desde su relación con el racismo hasta las propuestas que rescatan su vinculación con utopías populares igualitarias.⁹

Sin embargo, la definición de sentidos formativos y los mecanismos de regulación del trabajo docente, en general se han manejado con versiones del nacionalismo donde “los otros”, los extranjeros, los indígenas, los migrantes, ocupan el lugar de una diversidad objeto de miradas sospechosas, de representaciones que alternan entre la desvalorización y el exotismo. La idea del nacionalismo como *el amor a lo propio* considerada una actitud natural e inmutable (tan clara y reiterada en los discursos escolares a lo largo de muchos años) se asoció frecuentemente con la exaltación de sentimientos de rechazo a lo extranjero.

Estas visiones son reafirmadas en las sucesivas “orientaciones nacionalistas” de la enseñanza que buscan *robustecer el alma nacional* frente a lo que es vivido como “invasión de los extranjeros”: las escuelas deben “*revivir el patriotismo*, contraponerse a la inmigración *ácrata y disolvente*” (Corvalán, 1910), convertir a los alumnos en “cruzados de la argentinidad” (Programas educativos de 1939), elevar “el índice patriótico [...], salvar el alma de la patria contra quienes sirven a *designios extranjerizantes*” (Ivanissevich, 1974).

La vigencia del tema se muestra en situaciones como la siguiente: en 1995 la jerarquía eclesiástica observó a la versión original de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) definida por el Ministerio de Educación

en 1994 (que luego fuera reformulada): “En las expectativas de logros debería aparecer la idea valor de Patria, que es muy distinto de hablar de ‘comunidades nacionales’, lo que parecería dar pie a pensar que no hay una identidad nacional” (Universidad Católica de La Plata, 1995:31).

A lo largo de la organización del sistema educativo argentino, los maestros han sido interpelados desde el Estado en tanto encargados de hacer efectivo el mandato uniformizador. Esto es parte del pasado de nuestro sistema educativo, pero también es parte constitutiva de su presente. El nacionalismo —o más precisamente los contenidos excluyentes de ciertos nacionalismos— han dejado hondas huellas en programas y textos escolares, en símbolos y emblemas, y también en el imaginario de muchos maestros argentinos. Así, la posición de los docentes parece fuertemente condicionada por las constantes interpelaciones del discurso oficial que afirman su necesario compromiso con los valores patrióticos, y su misión de “formar al soberano”.

“La escuela cumple así (conteniendo y aceptando a los inmigrantes y sus hijos) 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” frase que aunque resuena a los discursos educativos de hace más de 100 años, corresponde a los objetivos institucionales de 2004 y 2006 de la escuela donde trabajamos.

De cualquier manera, es innegable que los discursos oficiales se han reformulado y en muchos sentidos representan un quiebre con estas posiciones. De unos años a esta parte el modelo tradicional coexiste más o menos contradictoriamente con un paradigma en el cual los docentes han sido convocados a democratizar y a replantear su práctica para horizontalizar los vínculos escolares, habilitar la palabra, *dar lugar a la diversidad*. Sin embargo, advertimos el peligro de que el énfasis homogeneizador se desplace de la idea de nación hacia la forma de concebir la diversidad.

Los mandatos sostenidos en nociones de pluralismo y tolerancia suelen corresponder en las gestiones educativas latinoamericanas de la década de los noventa a visiones que al tiempo que introducen el relativismo, realizan una lectura descontextualizada sobre la cultura y la interculturalidad, a perspectivas donde no es cuestionado ni el ordenamiento social ni las relaciones de poder establecidas, y las referencias a la diversidad se despliegan como si los colectivos diversos coexistieran en situaciones de igualdad y armonía. Walsh (2009) califica esta visión tan de moda como una forma

de interculturalismo funcional, de administración de la diferencia, y de cooptación en tanto representa una reacomodación del discurso del poder, implica la incorporación de la diferencia al tiempo que se la neutraliza y la vacía de sus potencialidades críticas. En un sentido tal vez complementario, varias investigaciones advierten acerca del “uso” que la ideología neoliberal hace de la diversidad, con vistas a deslegitimar los proyectos universalistas en su contenido igualador y sostener alternativas de segmentación y fragmentación educativa (Neufeld y Thisted, 1999; Duschatzky, 1999).

Los mandatos (nacionalistas, pluralistas y tantos otros *istas*) tal vez sean inevitables como un componente que direcciona las políticas educativas y las prioridades escolares. El punto no es, entonces, cuestionar su existencia, sino advertir sobre algunos de sus sentidos: la xenofobia del nacionalismo escolar argentino, la descontextualización del discurso democratizante, la falta de referencias a las condiciones materiales y las desiguales relaciones de poder en que la diversidad cultural se despliega.

Desde estos mandatos la imagen del alumno ideal se construye asociada a un sujeto con fuertes sentimientos nacionales y “respetuoso de la diversidad” (lo que en sí mismo y por la forma en que el nacionalismo es entendido en algunos contextos escolares, podría ser pensado como una contradicción). Desde estos parámetros, ¿cómo son vistos los sujetos con referencias nacionales y étnicas distantes a las que se imponen como hegemónicas?

Es necesario atender a las situaciones donde los parámetros y mandatos se transforman en una respuesta a la pregunta sobre cómo deberían ser los sujetos, en lugar de permitirnos abrir interrogantes. Y la primera es, obviamente, quiénes son esos niños. Pero a esta pregunta deben agregarse otras, tal vez más difícil de instalar: cómo los vemos, qué imágenes sostenemos y transmitimos sobre ellos. El cuestionamiento mismo supone la distancia entre lo que nos representamos y lo que es, pone en duda la adecuación de nuestras imágenes, nos plantea un necesario ejercicio de reflexión, no ya sobre *el otro*, sino sobre nosotros mismos y la forma en que vemos, valoramos y categorizamos.

Representaciones docentes sobre las experiencias formativas de los niños bolivianos: imágenes de privación y carencia

A partir del trabajo realizado en las escuelas vamos a señalar algunas situaciones obstaculizadoras para esta reflexión sobre lo propio e inclusión de lo

que suele presentarse como “lo extranjero”. Aclaremos que las situaciones señaladas no agotan la complejidad de lo observado y coexisten con sostenidos intentos de los docentes por producir un encuentro en contextos de mucha complejidad y a veces de gran dramatismo que obligan a la acción y en ocasiones obturan las posibilidades de reflexión.

En general, nos encontramos con imágenes bastante cristalizadas de los niños provenientes de Bolivia, que alternan entre un polo de negatividad y de positividad. Mientras a nivel del discurso explícito se suelen sostener posiciones con énfasis en la inclusión y el respeto, se registran también situaciones donde se los califica desde el lugar de la carencia y se los asocia con una escolaridad necesariamente problemática. Esta alternancia suele corresponder con representaciones polares sobre la población migrante latinoamericana, y en particular boliviana, según las cuales se trataría o bien de colectivos caracterizados por el esfuerzo y la laboriosidad, o bien de sujetos apáticos que esperan todo del Estado y más específicamente de la escuela: “vienen, y vienen y vienen pidiendo cosas. Por cada adulto hay un montón de chicos, se amontonan así... el gobierno no debería dejarlos entrar” (frases registradas reiteradamente en las escuelas).

Se alterna entre afirmar que las familias se preocupan por la escolaridad de los niños a sostener que con ellos “no podemos contar” (por razones que van del analfabetismo a la despreocupación o el registro de las condiciones de trabajo que hacen imposible que se acerquen a la escuela). Desde estas miradas sobre la familia se proyecta a veces *a priori* el abandono o el fracaso de los niños.

Nos ha llamado la atención el desconocimiento de muchos docentes de las trayectorias formativas paralelas a la escuela por las que los niños transitan. Los profesores en general no han ido nunca a la villa de emergencia donde los chicos habitan, si bien se encuentra a pocas cuadras de las escuelas, no conocen las instituciones y organizaciones allí presentes (incluso las instituciones que desarrollan una labor básicamente educativa). Pero además sus expresiones remiten a representaciones fijadas en la imagen de la peligrosidad y la desposesión.

En concordancia, parece no haber mucho registro de las innumerables experiencias formativas de estos niños fuera de la escuela, experiencias que ellos mismos relatan cuando se les habilita la palabra (como la ayuda entre vecinos, el cuidado compartido de los niños, la compra comunitaria, el

alojamiento provisorio de los recién migrados), en definitiva experiencias múltiples que sin duda han dejado huellas en sus saberes. La recuperación de estas experiencias (que supone habilitar instancias que la hagan posible) es necesaria para poner en cuestión estereotipos instalados sobre la infancia en contextos de pobreza que asocia a estos niños sólo con la carencia y el drama. Esto, a su vez, es imprescindible para abordar las situaciones de dolor e injusticia que todo el tiempo aparecen en estos contextos de aprendizaje, sin hacer de ello un motivo de piedad ni un espectáculo.

Percepciones sobre la educación en Bolivia:

¿un modelo tradicional y conductista?

Una de las cosas que más ha llamado nuestra atención es el desconocimiento en el sistema educativo en general y de los docentes en particular de las trayectorias escolares previas de los niños en Bolivia. Una cantidad significativa de los alumnos de algunas zonas de la Ciudad de Buenos Aires han nacido en ese país. Se trata de niños que han vivido una cantidad variable de años en Bolivia, que en muchos casos han cursado los primeros años de su escolaridad allí, que alternan (ellos y/o sus padres) entre residencias en uno y otro país. Muchos otros son hijos de padres bolivianos y aunque han nacido en Argentina aparecen en distintas instancias definidos como bolivianos e incluso suelen ser considerados *migrantes de segunda generación* por sus grupos familiares y comunitarios.

A pesar de esta presencia, sobre Bolivia en general y en particular sobre el sistema educativo de ese país parece haber muchas imágenes instaladas y muy poca información en las escuelas argentinas. Se presupone en ocasiones un sistema educativo basado en parámetros distintos al nuestro, sostenido en el conductismo y el disciplinamiento. Habría que dudar de que estos aspectos estén ausentes en nuestro propio sistema educativo y tener mucha más información sobre cómo se despliegan, qué sentidos adquieren y con qué otros paradigmas coexisten en las escuelas de Bolivia.

En nuestro trabajo de campo hemos registrado una serie de alusiones a la escuela en Bolivia de parte de los docentes, de los mismos niños y sus padres, que nos llamaron la atención:

- referencias de los docentes a la distancia en los parámetros de enseñanza y evaluación entre Bolivia y Argentina; caracterizando a los primeros como “*anticuados*”, *tradicionales*, *memorísticos*;

- comparaciones reiteradas particularmente de los padres entre el clima de orden y respeto en las escuelas de Bolivia, frente al aparente descontrol e indisciplina de las argentinas;
- registramos también alusiones recurrentes de los niños y sus padres a la costumbre de castigar físicamente en la escuela de Bolivia por mala conducta e incluso por el incumplimiento de tareas. En concordancia, ciertos docentes plantean que los padres bolivianos demandan del maestro aquí un disciplinamiento “demasiado rígido”, que implica algún tipo de castigo físico.

La recurrencia con que estas cuestiones son mencionadas por los distintos actores educativos nos plantea ciertos interrogantes en cuanto a los paradigmas educativos vigentes en Bolivia y la necesidad de precisar hasta dónde las imágenes sobre la escolaridad allí corresponden o no con situaciones concretas y reiteradas o son producto de generalizaciones afirmadas desde algunas impresiones. Comenzamos por ello una incipiente indagación en este sentido que nos permitiera precisar el grado de coherencia entre los paradigmas educativos y las prioridades de programas y niveles en ambos países.¹⁰

En principio, las imágenes parecen ignorar la complejidad e historicidad de un sistema que ha pasado por numerosas reformas, en el que coexisten incontables propuestas paralelas a la estatal y que no se define en los mismos términos en las áreas rurales y urbanas. Se trata de un sistema que, como el nuestro, ha estado atravesado por el discurso nacionalizador (especialmente en la reforma educativa de 1955 que se asocia con una gran ampliación de la cobertura y es con la que se formaron los padres de los niños con los que trabajamos). La educación en Bolivia ha sufrido el impacto de los sucesivos gobiernos dictatoriales que legitimaron normativas de corte disciplinario y aculturador. Se trata además de un sistema donde “lo moderno” y el discurso de la diversidad y la interculturalidad (plasmado en alguna medida en la inconclusa reforma educativa del 94) más que criticar las formas tradicionales del nacionalismo de los enfoques vigentes, se asoció con una gestión (como la de Sánchez de Lozada) descalificada por neoliberal y por su sujeción a los organismos internacionales (en este punto también coincidente con la gestión educativa argentina de la década de 1990). Se trata en definitiva de un sistema, donde la tensión entre lo nacional y lo étnico es un tema permanentemente abierto, que se plasma en la reciente propuesta de una educación descolonizadora para un

Estado plurinacional (Ley número 070/2010-2011, Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”).

Los chicos tienen la palabra.

Las expresiones infantiles del nacionalismo y, ¿la ausencia de otras voces?

Las problemáticas que hemos mencionado están presentes en múltiples situaciones escolares. Desde la antropología en nuestro país numerosos trabajos han atendido a las situaciones de interacción entre niños y adultos en la escuela. Desde los estudios migratorios se focaliza en general en tendencias y números que rebelen el grado de inclusión en el sistema. Pero las situaciones de aprendizaje no han sido en general un espacio privilegiado de análisis. En el marco de un abordaje etnográfico de la realidad escolar, realizamos una reflexión sobre lo que sucede en las aulas, partiendo de considerarlas como espacios donde, con un lógica particular (ya que se trata de ámbitos instituidos y formales de aprendizaje), circulan diferentes representaciones sobre la nación y la migración. Esto último es particularmente visible en el tratamiento de algunas temáticas de ciencias sociales. Por ello a continuación referimos, básicamente, a situaciones de aula con niños de sexto grado donde se desarrollaron secuencias sobre la temática “Migraciones”.¹¹

En otros trabajos hemos reflexionado sobre los sentidos de la propuesta de enseñanza de este tema. Abordamos “el deber de integración” del inmigrante a la nación sostenido como algo indudable y aproblemático. Señalamos la tendencia a ver las migraciones actuales como un problema. La imagen en muchos textos escolares parece ser que frente a la capacidad de adaptación y espíritu de progreso de la migración europea, la de los países vecinos, más que ser un factor de progreso, es un elemento de atraso y conflicto. Muchas veces los docentes (en consonancia con un discurso social instalado) evalúan que, frente a los “aportes” de la migración pasada, la de hoy en general “no deja nada”, “sólo vienen a sacar”. Dan por hecho que “nuestra” cultura (pensada indudablemente acá como sinónimo de “nuestra nación”) le aportó algo a “ellos”, establecen como indudable la existencia de una deuda que debe pagarse “por el solo hecho de pisar el suelo argentino” y juzgan al otro, lo valoran o lo condenan a partir de su supuesto “aporte” (Novaro, 2005).

Una de las preguntas que orienta nuestras actuales indagaciones es qué sucede cuando este tipo de discursos se despliegan en contextos donde los

niños son, en un porcentaje significativo, migrantes limítrofes, en escuelas como en las que ahora trabajamos donde asisten en proporciones similares niños nacidos en Argentina de padres argentinos, niños extranjeros y niños argentinos cuyos padres son extranjeros. Ello, suponemos, resulta un contexto sumamente propicio para analizar las múltiples interpelaciones escolares, la forma en que estos niños experimentan en la escuela las tensiones identitarias que los atraviesan en torno a sus identificaciones nacionales y la vinculación de lo mismo con la tensión entre la inclusión y la exclusión educativa.

Existe una posición más o menos consensuada entre especialistas, funcionarios y docentes de los distintos niveles y modalidades educativas acerca de la importancia de trabajar en las aulas *temas cercanos*, hacer referencias a situaciones conocidas y significativas: ¿qué más conocido para los niños migrantes que hablar sobre la migración? En ocasiones incluso nos ilusionamos imaginando que estas propuestas pueden en sí mismas mover imágenes instaladas y prejuicios: “Una propuesta centrada en las migraciones tal vez resulte útil para superar visiones estereotipadas y sentimientos xenófobos” (MECyT, 2006:68).

Sin embargo, las implicancias del desarrollo de estas clases, los sentidos que se despliegan, no parecen ser siempre los esperados ni los predicados. Para mostrar lo que muchas veces habilita hablar de la migración en una clase con niños migrantes vamos a reproducir parte de dos clases.¹²

En la primera clase que presenciamos sobre el tema, la maestra comienza haciendo un repaso de lo que los chicos han estado leyendo del manual y algún libro de la biblioteca sobre la migración de fines del siglo XIX a la Argentina. Continúa con las siguientes preguntas:

MAESTRA: Y exportador, ¿por qué?

CHICA/O: Porque mandaban a otros países...

MAESTRA: ¿Qué mandábamos? ...Traer gente, invitar a que la gente venga. ¿Cómo les decíamos?

JEANETE: migrantes

NENE: ilegal...

En la segunda clase en acuerdo con la docente llevamos un relato para trabajar con los niños donde se narra la historia de un inmigrante que llega a Buenos Aires:

ENTREVISTADORA: Necesitaban gente que trabajara en los frigoríficos y en el campo, pero muchos de estos estaban ya ocupados. Entonces, muchos inmigrantes....

NENE (argentino): que se vayan a su casa.

[La clase continúa y hacia el final se produce el siguiente diálogo:]

ENTREVISTADORA: ¿Sabes de dónde viene la población migrante en los últimos años?

PEDRO (migrante paraguayo): Bolivia, Perú. [lo repetirá varias veces]

ESTEBAN: ¿Y cómo querés que no?, si nos vienen a invadir.

Es inevitable la pregunta acerca de cómo leen los niños los saberes escolares que ponen en juego estos temas desde situaciones donde el carácter migrante y sus mismas trayectorias de vida aparecen tan fuertemente atravesados por situaciones de desigualdad.

Estas propuestas pueden asociarse a escenas como las recién desplegadas: clases sobre las migraciones a la Argentina a fines del siglo XIX, en las que los maestros hablan posicionándose claramente en el lugar del *nosotros*, de los nacionales; niños argentinos que al abordar el tema de las migraciones pasadas encuentran en el aula un espacio aparentemente habilitado para realizar frente a sus pares bolivianos o paraguayos comentarios del estilo *que se vayan a su casa, son ilegales, nos vienen a invadir*. Niños migrantes que ante este tipo de comentarios en gran medida permanecen en silencio.

En otros trabajos hemos profundizado detenidamente en el tema del silencio y el silenciamiento, y en los múltiples sentidos que puede tener lo no dicho en estos contextos (Novaro *et al.*, 2008). Diversas investigaciones muestran que en las escuelas la propia historia y las experiencias formativas extraescolares de los chicos permanecen en gran medida silenciadas, e incluso así sucede cuando el tema habilitaría su despliegue; también registramos que en el tratamiento de temas que les resultan significativos realizan espontáneas asociaciones con su propia situación, les llaman la atención cuestiones que sin duda son complicadas en su propia cotidianidad: las viviendas, los viajes, las idas y venidas, la separación de las familias. Tal vez no es casual que el primer comentario de tono claramente xenofóbico de un niño haya aparecido cuando se mencionó la cuestión del trabajo, problemática que sin duda registra como significativa fuera de los espacios escolares.

Este tipo de situaciones no inhabilita la propuesta de tratar temas cercanos a los alumnos o hacer relaciones con su situación, pero advierte sobre la necesidad de estar atentos a la forma en que estas propuestas se despliegan (particularmente en contextos escolares tan complejos y tensionados), para evitar efectos paradójicos y contradictorios con los que se proponen originalmente. Uno de los efectos paradójicos más reiterados es que el tratamiento público del tema propicie el señalamiento y la marca de aspectos que los niños no necesariamente desean hacer visibles en el espacio del aula. Parece fundamental en estos contextos reflexionar sobre los sentidos de la puesta en evidencia de su carácter de migrantes, referencia con las que los niños tienen relaciones ambivalentes. En esta situación (tal como decimos en otro texto a propósito del desarrollo del tema “pueblos indígenas” en el mismo contexto escolar) el señalamiento de la diferencia, colocando al sujeto interpelado en el lugar del *otro* (un otro que en este caso se aproxima por la asociación boliviano-migrante, a “el tema de estudio”), puede funcionar como una forma de violencia más o menos sutil en tanto identifica y obliga a hacer explícita esa identificación. (Novaro, 2011a).

Fue también evidente que si bien los niños podían silenciar o desear no hacer visible su pertenencia nacional en el contexto del aula, ello no implicaba renegar de la misma e incluso coexistía con manifestaciones de nostalgia por su país de origen (generalmente explicitada en situaciones más privadas). Además del contexto del aula, nos acercamos a estos chicos a través de innumerables charlas informales y entrevistas en contextos de interacción más personal. Estos contactos habilitaron la aparición de *otras voces*, lo que permitió identificar discursos y prácticas distintas a las observadas en el aula. Fuimos advirtiendo que los mismos chicos que en situación de clase, solían permanecer en silencio, e incluso continuaban en silencio frente a lo que al menos para nosotras representaba una provocación o una falta de respeto de sus compañeros, en ciertas interacciones fuera del aula desplegaban con gran riqueza sus sentimientos hacia su país de origen y sus opiniones y experiencias sobre la migración.

Es importante considerar que la condición de *extranjeros* no agota el contenido ni el sentido de las referencias e identificaciones de los niños migrantes bolivianos en Buenos Aires. Coexiste con alusiones a su situación socioeconómica, a sus vínculos familiares, a sus ámbitos socio-territoriales o barriales, a las relaciones con sus pares, etcétera. Sin embargo, las experiencias ligadas a *ser extranjeros* les han dejado huellas profundas y han marcado en

gran medida sus miradas, sus expectativas y su lugar en la escuela. Se hizo evidente que la “bolivianidad” tiene características y un peso muy variado para ellos, pero siempre significativo (Novaro *et al.*, 2008). Bolivia parece ser en todos un referente de importancia e incluso en ocasiones idealizado. En la reconstrucción de sus historias era evidente que vivenciaban muy profundamente la tensión volver-quearse, el drama de “no saber cómo olvidar”, de añorar a parientes que han quedado allí, de sentirse “partido a la mitad”, eran evidentes también las marcas de la movilidad en sus experiencias y sus afectos. En estos relatos daban también cuenta detalladamente del registro actual de la relación de sus padres con connacionales a través de las redes de amistad y parentesco, la participación en festividades, etcétera. Frente a la claridad con que los niños desplegaban en las entrevistas la forma en que percibían las tensiones identitarias que atraviesan sus vidas, su observación en situaciones formales de aprendizaje nos dio múltiples indicios de que ellos mismos no hacían explícitas estas problematizaciones en contextos de aprendizaje formal. Por el contrario, nos vimos ante grandes dificultades para establecer relaciones y correspondencias entre la forma en que los chicos se posicionan frente a los contenidos escolares trabajados y los procesos de reconocimiento e identificación de aspectos de sus propias historias personales, familiares (Novaro y Diez, en prensa). Hablamos por eso en otros trabajos de una situación de ambivalencia o posición diferencial asumida por algunos chicos respecto de su identificación con “lo boliviano” y de experiencias que si bien parecen escindidas en este sentido, posiblemente estén dando cuenta de su habilidad para transitar situaciones tan profundamente cambiantes y de tanta tensión.

Reflexiones finales: nacionalismo escolar e inclusión educativa: ¿un par irreconciliable?

Hemos intentado mostrar en este texto la forma en que tanto a nivel del discurso educativo general como en la cotidianidad escolar se articula el nacionalismo con ciertas miradas sobre la migración y los niños migrantes.

Es evidente que la presencia de una proporción significativa de niños migrantes interpela el sistema en sus contenidos y sentidos más tradicionales, dentro de los cuales las formas del nacionalismo resultan un claro ejemplo.

Si bien como ya dijimos, no hay “una” sola forma del nacionalismo, advertimos que en el modo en que se explicita públicamente en los espa-

cios escolares (sin agotar los variados posicionamientos de funcionarios, directivos y docentes) se reitera una interpretación del mismo asociada con una definición del “nosotros” que en ocasiones pone a “los otros” en un lugar de sospecha, en tanto su mismo derecho a ocupar el territorio donde habitan y transitan por la escuela estaría puesto en duda. Frente a tanta y tan progresista retórica legal asociada con la inclusión y la garantía de derechos (por ejemplo en la nueva ley migratoria argentina), llaman la atención los términos que muchos docentes siguen utilizando para referirse a los inmigrantes. En el caso de la migración boliviana, cuestiones que suelen definirse como “culturales” o étnicas, y una supuesta idiosincrasia, agregarían conflictividad a la situación. En la mirada de muchos maestros se trataría, por un lado, de una población inherentemente silenciosa, pasiva y que además se ha escolarizado previamente en un sistema “tradicional” que, por otra parte, se desconoce, tanto a nivel de las escuelas como del sistema educativo. Estas imágenes sobre el sistema educativo boliviano, presuponen que el nuestro sería por contraposición, moderno y actualizado (la misma noción de nación que se maneja en las escuelas podría contradecir esta ilusión).

No parece un detalle menor para pensar los sentidos asociados a la nación y la migración que la escuela donde trabajamos se ubique claramente en una línea de frontera: frente a una villa de emergencia, pero con sus puertas abiertas y mirando un barrio de clase media (que hace años optó por otras instituciones educativas al percibirla como “la escuela de la villa”), como baluarte de lo nacional frente a una población en gran medida extranjera, como representante de la civilización frente a la imagen de la deprivación (material, pero también cultural), como espacio de ejercicio de la palabra frente a lo que se representa como irrupción del acto asociado a la violencia o como la ausencia de palabra asociada al silencio.¹³

¿Qué pasa con los niños? Los niños argentinos aparecen en ocasiones explicitando sin demasiados matices lo mismo que muchos maestros sugieren: *nos vienen a invadir, que se vayan...* La pregunta sobre si los chicos podrán imaginarse las identidades y las relaciones entre diversos colectivos de otro modo, sigue abierta. Diversos autores desde investigaciones con un sesgo más psicológico sostienen que el pensamiento de los niños es básicamente esencializador en este sentido, que tienden a imaginarse las identificaciones como irreductibles, y que una de las funciones del aprendizaje sistemático sería justamente desarmar esas esencializaciones.

La pregunta que sigue es si el discurso de los adultos de referencia se orienta o no en este sentido.

En los niños bolivianos registramos la ambivalencia de permanecer en silencio en los espacios públicos donde estas cuestiones se manifiestan, al tiempo que sostener a Bolivia como un referente de identificación significativo en contextos más privados. La experiencia de la migración misma parece abrir en ellos interrogantes en torno a sus identificaciones que tal vez les hayan dado elementos para dejar de pensarlas como fijas: son de aquí y de allí, son lo que sus padres son (en términos de nacionalidad) pero también son otra cosa, remiten a un pasado con negación y con añoranza, imaginan un futuro en uno y otro lado sin que todo esto implique necesariamente un quiebre como sujetos.

Las características del nacionalismo en las escuelas argentinas nos recuerdan la advertencia de Hobsbawm acerca de la necesidad de considerar simultáneamente las formas del nacionalismo “desde arriba” y “desde abajo”. A modo de hipótesis, sostenemos que cuando se hace público el discurso nacional en la escuela, éste frecuentemente asume sentidos excluyentes (que suponemos asociados con sus versiones “de arriba”). Las manifestaciones más privadas del nacionalismo remiten a referencias añoradas en un contexto de privación y cuestionamiento de la propia identidad. Hablan, tal vez, de una forma subalterna, (“de abajo”) de vivir lo nacional.

Las incertidumbres de estos niños resultan paradigmáticas para señalar la importancia de que, desde el campo educativo, se problematice la forma en que tanto a nivel del discurso general como en la cotidianidad escolar se presenta la referencia a lo nacional, se repense la forma en que se concibe la diversidad (complejamente articulada con la desigualdad en este caso), los modelos de identificación y la forma de proyectar los destinos escolares.

Pero además, es necesario tener en cuenta que estas problemáticas son siempre un tema abierto en los contextos sociales que vivimos y en ese sentido tanto la explicación de su origen como las alternativas de solución superan estrategias específicamente educativas. El motor de estos procesos desborda este mismo sistema y habría que ubicarlo, más bien, en el tipo de relaciones sociales en que el mismo se inserta. Porque además del tema nacional, recordemos que cuando hablamos de migración proveniente de Bolivia se trata de sujetos casi siempre en situaciones de pobreza frente a los cuales en el sistema educativo se ha dicho mucho, pero se ha innovado muy poco.

Queda, entonces, pendiente en la agenda del sistema educativo y también de los docentes, el pensar los múltiples sentidos del nacionalismo en la escuela, y la posibilidad de que el mismo se articule con propuestas de verdadera inclusión (y no ya de señalamiento ni asimilación, pero tampoco de inclusión subordinada) de lo diverso. Construir en definitiva otro discurso sobre la nación y la diversidad, sobre los otros, pero también sobre nosotros. Es en este punto donde deben considerarse ciertos aspectos de la interculturalidad.

Pensar cómo se concibe la diversidad al tiempo que reflexionar sobre los sentidos del nacionalismo es una forma de poner en relación la forma en que se aborda lo considerado común y lo distinto. A ello quisiéramos agregar la sugerencia de construir un conocimiento de esa diversidad contextualizada social e históricamente. En el caso que nos ocupa, creemos necesario trabajar en un conocimiento más profundo de las pautas de formación y evaluación del sistema educativo por el que estos niños han transitado previamente, y de las situaciones formativas paralelas a la escuela que los atraviesan. Este no es sólo (ni principalmente) un tema de “diversidad” como podría parecer, sino más bien de igualdad. El conocimiento de las trayectorias educativas previas es un aspecto a considerar en cualquier proceso de escolarización futura. En este punto, los niños migrantes se encuentran hoy en una situación de relativa desventaja con relación a los nacionales.

Pensando en estas cuestiones como un tema de igualdad quisiéramos terminar señalando que las mismas, más que una deuda de los docentes, implican una responsabilidad de quienes organizan el sistema y, fundamentalmente, una obligación de quienes en su haber político hablan de la implementación de políticas migratorias abiertas y democráticas y basadas en una concepción amplia de derechos.

Notas

¹ Los números dan cuenta de que muchos niños bolivianos están insertos en la escuela: según los datos del Diagnóstico de población de inmigrantes en Argentina (Cerruti, 2009), más de 90% de la población menor de 13 años asiste a algún establecimiento educativo; no obstante, entre los niños bolivianos, casi tanto como en la matrícula total nacional, se registra una significativa caída entre el nivel primario y el secundario.

² Así se desprende de los comentarios de los padres de los alumnos con los que trabajamos, de opiniones de trabajadores de organizaciones culturales y educativas del barrio donde están ubicadas las escuelas, de expresiones e inquietudes que recogimos en diversos encuentros entre funcionarios del Estado e inmigrantes bolivianos.

³ La costumbre bastante extendida de “bajar de grado” de manera automática a los recién

migrados de Bolivia ha sido registrada en los relatos de trayectorias escolares de varios niños y en entrevistas a docentes, que suelen justificarla en tanto evitaría encontrarse con “alumnos desnivelados”.

⁴ Según datos de 2008 al nivel primario de la educación común de la Ciudad de Buenos Aires, asisten 17 mil 547 alumnos extranjeros, lo que representa el 6,5% del total de la matrícula. Hay distritos escolares de la zona sur de la ciudad en los que esta cifra se duplica. La proporción se vuelve aún más significativa en algunos establecimientos (tal es el caso de la escuela donde trabajamos) (GCBA, 2009).

⁵ Tal como en otras villas de emergencia de Argentina, se registran allí altos índices de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), reiteradas dificultades para acceder a una vivienda, frecuentes situaciones de hacinamiento y malas condiciones de trabajo. En este contexto son numerosas las organizaciones vecinales y comunitarias, muchas de las cuales desarrollan acciones educativas de apoyo escolar y recreación.

⁶ Desde un abordaje básicamente etnográfico realizamos charlas y entrevistas con numerosos docentes y con todos los alumnos de dos grados, seguimos la secuencia completa del tratamiento de algunos temas (pueblos originarios, migración), registramos innumerables situaciones de interacción cotidiana. El último año realizamos entrevistas con los padres de algunos de los alumnos migrantes. Esta información se complementa con la consulta de documentación y entrevistas con responsables educativos en Bolivia y Argentina y de algunos referentes de la villa de emergencia donde habitan los niños.

⁷ Tomo aquí algunas reflexiones de un texto reciente, Novaro (2011b).

⁸ Situaciones similares en la región han sido descritas por numerosos autores en México, Bolivia, Brasil, etcétera.

⁹ He trabajado en profundidad el tema del nacionalismo en la escuela en mi tesis de doctorado “Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares” (Novaro, 2002).

¹⁰ En un trabajo reciente ampliamos y fundamentamos la comparación entre el sistema educativo de Bolivia y Argentina (Diez y Novaro, en prensa).

¹¹ Con este título se alude en la currícula de ciencias sociales generalmente sólo a los procesos migratorios ocurridos en nuestro país entre fines del siglo XIX y principios del XX, esto es, a la llamada “Gran migración europea”.

¹² La reproducción que se realiza es una reconstrucción selectiva de lo observado en las clases; podría entenderse como una “escena” que remite a situaciones observadas en muchas otras y condensa distintas cuestiones que deseamos poner en discusión.

¹³ La noción de la escuela como frontera ha sido abordada en trabajos de otros autores: en Argentina Duschatzky (1999) utiliza la imagen de la escuela como frontera para caracterizar las relaciones de esta institución con los jóvenes de sectores populares. En México Czarny (2007) también ha profundizado la idea de la escuela como frontera e incluso la noción de que para la población indígena con la que trabaja la experiencia de una larga escolaridad representa una “experiencia migrante”.

Referencias

- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bhabha, Homi (comp) (2010) [1990]. *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Caggiano, Sergio (2003). “Fronteras múltiples. Reconfiguración de ejes identitarios en migraciones contemporáneas a la Argentina”, *Cuadernos del IDES* (Argentina), núm. 1, septiembre, pp. 3-24.

- Cerrutti, Marcela (2009). *Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en la Argentina*, serie de Documentos de la Dirección Nacional de Población, Buenos Aires: Secretaría de Interior/Ministerio del Interior/Organización Internacional para las Migraciones.
- Chatterjee, Partha (2008). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*, Buenos Aires: Siglo XXI/Clacso Ediciones.
- Corvalán Mendilaharsu, D. (1910). "La escuela argentina", *Monitor de la Educación Común*, junio núm. 451.
- Czarny, Gabriela (2007). "Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. XII, núm. 34.
- Diez, María Laura y Novaro, Gabriela (en prensa). "Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural", en Villa, Alicia y Martínez, María Elena (comps.) *Educación intercultural*, Buenos Aires: Prometeo.
- Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires: Paidós.
- Franzé Mudanó, Adela (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*, Madrid: Consejo Económico y social-Comunidad de Madrid.
- Gagliano, Rafael (1991). "Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al centenario", en Puiggrós, A. (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Galerna, pp. 281-307.
- GCBA (2009). *Matricula extranjera en la Ciudad de Buenos Aires. Periodo 2000-2008*, Informes temáticos, Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.
- Gledhill, John (2000). *El poder y sus disfraces*, Barcelona: Bellaterra.
- Grimson, Alejandro (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*, Buenos Aires: Eudeba.
- Ivanissevich, Oscar (1974). *Mensaje a los docentes del Ministro de Cultura y Educación Oscar Ivanissevich*, 10 de septiembre de 1974, Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Centro de Información y Documentación Educativa.
- Hobsbawn, Eric (2000) [1991]. *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona: Crítica.
- MECyT (2006). *Cuadernos para el aula 3*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Neufeld, M. Rosa y Thisted, Ariel (comp.) (1999). *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: Eudeba.
- Novaro, Gabriela (2002). *Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares*, tesis de doctorado, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.
- Novaro, Gabriela (2005). "Nacionalismo escolar y migraciones en educación: de las *hordas cosmopolitas* a los *trabajadores competentes*", en Doménech, E. (comp.) *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*, Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados-Universidad Nacional de Córdoba, pp. 69-95.

- Novaro, Gabriela (2011a). "Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa?", en Novaro, G. (coord.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 179-203.
- Novaro, Gabriela (2011b). "Nacionalismo escolar y experiencias formativas de niños y jóvenes migrantes bolivianos en Buenos Aires. Entre el reconocimiento, la invisibilización y el silencio", *Boletín de Antropología y Educación*, Buenos Aires, núm. 2, julio (en línea). Disponible en <http://www.filo.uba.ar>.
- Novaro, Gabriela; Borton, Laureano; Diez, María Laura y Hecht, Ana Carolina (2008). "Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIII, núm. 36, pp. 173-201.
- Novaro, Gabriela y Diez, M. Laura (en prensa) "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos", en Courtis, Corina y Pacea, María Inés (comps.) *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*, Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Novick, Susana (2008). "Migración y políticas en Argentina: tres leyes para un país extenso (1876-2004)", en Novick, S. (comp.) *Las migraciones en América Latina*, Buenos Aires: CLACSO/Asdi.
- Novick, Susana (2004). "Una nueva ley para un nuevo modelo de desarrollo en un contexto de crisis y consenso", en *Migración: un derecho humano*, Buenos Aires: Prometeo, pp. 67-85.
- Pacea, María Inés (2001). "Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios. Argentina, 1945-1970", *Informe final del concurso: Culturas e identidades en América Latina y el Caribe*, Buenos Aires: Programa Regional de Becas-CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2000/pacea.pdf>
- Puiggrós, Adriana (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Galerna.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Segato, Rita (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*: Buenos Aires: Prometeo.
- Universidad Católica de La Plata (1995). *Informe sobre los Contenidos Básicos Comunes de la educación argentina*, La Plata: Facultad de Ciencias de la Educación-UCALP.
- Walsh, Catherine (2009). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-sistir y re-vivir", en P. Melgarejo (coord.) *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México: UPN/ Conacyt/Plaza Valdez.

Artículo recibido: 27 de octubre de 2011

Dictaminado: 21 de diciembre de 2011

Segunda versión: 9 de enero de 2012

Aceptado: 9 de enero de 2012