



Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Programa de Doctorado

Área Antropología

TESIS DOCTORAL

**NIÑEZ, MIGRACIÓN Y PERSPECTIVAS DE DERECHOS.
UNA APROXIMACION ANTROPOLÓGICA EN EL
CONTEXTO ESCOLAR**

Tesista: Lic. Laura Victoria Martinez

Directora y Consejera de Estudios: Dra. Gabriela Novaro

Codirectora: Dra. Alicia Barreiro

Septiembre de 2017

Agradecimientos

Lo primero que quiero agradecer es haberme encontrado con Gabriela Novaro, mi directora, allá lejos y hace tiempo cuando era estudiante, en una oficina del cuarto piso de la facultad. A ella le debo entera mi formación como investigadora y todas las oportunidades a las que pude acceder, gracias a su apoyo. Como si fuera poco, le debo haber conocido de cerca lo que es la ética del trabajo de investigación, dentro y fuera del campo: me considero afortunada por haber iniciado mi formación como antropóloga con quien considero un ejemplo como persona y como profesional. Su confianza y empuje a lo largo de estos años constituyen para mí también un compromiso.

Mi codirectora, Alicia Barreiro, merece un agradecimiento grande como una casa. Desde un primer momento me sentí apoyada para avanzar en un diálogo interdisciplinar, siguiéndome de cerca en las idas y vueltas de la investigación y el curso que tomó en su tramo final, siempre con una infinita paciencia. A Alicia le debo también el apoyo afectivo por múltiples vías, mensajes y conversaciones por teléfono que me alentaban a terminar, así como su estímulo incondicional ante presentaciones y proyectos colectivos como publicaciones.

Esta investigación fue realizada gracias al financiamiento de la Beca CONICET iniciada en el año 2012 (y finalizada en marzo de 2017). En el transcurso de esta presentación fue central el apoyo del Dr. José Antonio Castorina, a quien agradezco la orientación, y el haberme presentado a Alicia. Asimismo reconozco un inmenso agradecimiento a la confianza recibida por la directora de la escuela y los docentes del apoyo escolar: gracias a ellos y ellas pude acceder a un lugar de trabajo de campo, una gratitud infinita por haber podido concretar la investigación que también incluye desde luego a los niños y niñas con quienes trabajé.

A lo largo del doctorado tuve la posibilidad de recurrir a la orientación de colegas y profesionales que dedicaron su tiempo (y paciencia) a responder mis inquietudes o dudas, realizando sugerencias y observaciones que fueron muy valiosas para avanzar. Entre ellos debo agradecer en primer lugar a la Dra. Valeria Llobet, quien fuera profesora de mi primer seminario de doctorado. Su aporte ha sido decisivo para pensar algunas cuestiones que considero en mi trabajo. En este mismo sentido agradezco los comentarios y aportes del Dr. Isabelino Siede, que me ha dedicado un considerable tiempo.

Dentro de este recorrido incluyo a los intercambios que me propuse entablar respecto del diseño metodológico de la investigación, en particular por el recurso a talleres de improvisación teatral. Quiero expresar mi agradecimiento especialmente a la Dra. Silvia Citro por compartir mis dudas e interrogantes sobre esta estrategia, y sugerirme valiosas referencias teóricas. Por otro lado, tuve la suerte de contar con las observaciones y comentarios de otras profesoras de la carrera de Antropología en distintos momentos y oportunidades, por ello agradezco también los intercambios con Carla Villalta, Laura Santillán (con quien comparto la pertenencia al programa de Antropología y Educación) y María Inés Pacceca. A María Inés también le agradezco la confianza por sumarme a equipos de trabajo de formación docente en migraciones y derechos humanos. En particular mi experiencia en el programa “Nuestra Escuela” en el año 2015, así como los intercambios con los autores de la Valija de materiales didácticos “Repensar la Inmigración”, han constituido instancias centrales de mi trayecto doctoral.

Un agradecimiento gigante le debo a María Laura Diez, colega del equipo de investigación Ubacyt donde comencé mis primeros recorridos (y que también ha constituido un soporte central de mi trabajo). Su escucha y apoyo fueron fundamentales en muchos y variados momentos, ha sido a la vez una referencia central en mi formación y una compañera con todas las letras. También me siento profundamente agradecida con Ana Padawer, con afecto personal y una interminable admiración profesional. A ambas quiero reconocerles también la posibilidad de compartir proyectos y equipos de docencia. Asimismo quiero expresar mi reconocimiento a mis compañeras y compañeros del Ubacyt Mariana García Palacios (a quien le agradezco especialmente el tiempo dedicado a observaciones y recomendaciones), Ana Carolina Hecht, Noelia Enriz, Aristobulo Borton, Melina Varela y Lucía Groisman; y lo compartido desde la cercanía como estudiantes de doctorado, con Lucila Rodríguez Celín.

Entre las búsquedas dentro y fuera de la facultad, quiero mencionar la suerte de haber conocido a un grupo de jóvenes migrantes que me provocaron una profunda admiración y un reflejo entrañable de amistad, en especial Juan Vazquez y Delia Colque.

Mis amistades formaron parte, de alguna u otra manera, de este trayecto de investigación. A Paula Rosales le agradezco compartir experiencias e impresiones sobre el trabajo docente y la educación popular, desde que nos conocimos quince años atrás en un espacio de educación no formal. Mis amigas y colegas Agustina Altman y Florencia Fossa Riglos merecen infinitas gracias por los innumerables apoyos y afectos que me brindaron desde que comenzamos juntas la carrera, y sobre todo por el empuje en el

último tramo de escritura de la tesis. Agradezco por estar siempre, a mi amiga de la infancia y casi hermana, Vanesa Fernandez, y a mi compañera de andanzas como estudiante, la maestra y antropóloga Ana Meza Cruz.

Quiero dedicar este trabajo a mi familia. Pienso en mi querida prima Ayelen Martinez que es ahora también mi colega en la disciplina; mi hermano Pablo, su compañera Leticia y mi hermosa sobrina, Sofía. A mi abuelo Miguel *Miljenko* Opachac que fue el primer niño migrante que conocí, con su foto al subir al barco que lo traería desde Yugoslavia en 1930, y se acaba de ir hace unos días nomás, a navegar por otros lugares. Esa historia familiar de migración siempre me acompañó.

Dedico esta tesis a mis padres Norma Opachac y Alberto Martinez que fueron y siguen siendo el sostén de mis intentos y proyectos, y a mi hija Vera, la niña que me enseña a diario con sabiduría y paciencia, la niña que lo es todo.

Índice

Agradecimientos.....	1
Introducción.....	8
Antecedes y recorridos disciplinares del problema de investigación.....	9
Precisiones de orden teórico metodológico.....	14
El Trabajo de Campo.....	16
Estructura de la Tesis.....	18
Parte I Niñez, migración y concepciones sobre derechos en la escuela: encuadre teórico y metodológico.....	21
Capítulo 1 Diversidad, desigualdad y derechos desde la etnografía escolar.....	22
Niñez, migración y escolarización desde la antropología.....	23
El principio de no discriminación y el paradigma de la diversidad en el ámbito educativo. Aspectos jurídicos y políticos.....	26
Nacionalismo y perspectivas de derechos en el sistema educativo argentino: mandatos fundantes, tensiones vigentes.....	34
El abordaje histórico etnográfico de la vida escolar y las categorías centrales de la investigación.....	40
Capítulo 2 Niñez y migración en los paradigmas de derechos. Elementos para una aproximación antropológica.....	47
La intersección normativa entre niñez y migración. Consideraciones introductorias.....	47
Los niños migrantes como sujetos de derechos en la agenda regional.....	50
El marco de infancia ante la desigualdad y la diversidad.....	55
Niñez y migración en el paradigma de derechos humanos: tensiones entre regulación y emancipación.....	59
a) Derechos humanos y gobernabilidad de las migraciones.....	59

b) <i>Ante todo niños</i> . La jerarquización de la niñez y las tensiones entre minorías jurídicas	65
--	----

La intersección entre infancia y migración en Argentina: la singularidad de dos marcos de derechos en el ámbito educativo.....	71
--	----

Las arquitecturas normativas e institucionales sobre migración en la clave de las jerarquías étnicas y raciales.....	76
--	----

La territorialidad de las tensiones políticas hacia los migrantes en el sur de la Ciudad de Buenos Aires.....	79
---	----

Parte II Los niños como sujetos de la inclusión escolar.....84

Capítulo 3 Merecimientos de la niñez y derechos sociales en la escuela.....85

Aspectos sociodemográficos, desigualdad social y educativa.....	85
---	----

Inclusión educativa, infancia y desigualdad.....	88
--	----

Dar y deber: la escuela entre los (otros) derechos sociales.....	97
--	----

La niñez en la efectivización de la escolaridad.....	107
--	-----

Reflexiones de cierre para avanzar.....	115
---	-----

Capítulo 4 Regulaciones institucionales y diferencia nacional118

Construcciones de diferencia nacional.....	118
--	-----

La niñez en las regulaciones institucionales.....	129
---	-----

La construcción situada de necesidades educativas.....	144
--	-----

Reflexiones de cierre.....	148
----------------------------	-----

Capítulo 5 Experiencias de infancia y contornos del sujeto de la educación.....150

Primeros acercamientos.....	150
-----------------------------	-----

Experiencias de infancia y retóricas legitimadas.....	157
---	-----

El niño como sujeto de derechos disponibles en la escuela.....	164
Contornos del sujeto de la educación.....	179
Reflexiones de cierre.....	183
Parte III Configuraciones de la diferencia nacional en las experiencias institucionales de los niños.....	186
Capítulo 6 Los derechos de los migrantes bolivianos en disputa. Interpelaciones identitarias y concepciones sobre la extranjería.....	187
La discriminación como hecho de las interacciones cotidianas	188
¿De las interpelaciones a las concepciones sobre derechos? Interrogantes en torno a una estrategia de improvisación teatral.....	197
Estilos de intercambio y relaciones entre pares.....	205
Interpretaciones sobre la discriminación.....	214
Palabras de cierre.....	222
Capítulo 7 La diversidad como paradigma de democratización y la posición institucional de los niños. Tensiones entre los enfoques institucionales y las reivindicaciones colectivas.....	223
El principio de no discriminación y la diversidad como enfoques institucionales. Algunos sesgos problemáticos para el ámbito educativo.....	223
a) La polisemia de la discriminación y su clausura en las relaciones de trato interpersonal.....	223
b) La homologación de condiciones y la memoria histórica de las diferencias.....	228
c) La diversidad como lenguaje democrático: el sesgo actitudinal y el lugar de los colectivos.....	231
El trato interpersonal y la posición política de los niños: dilemas de los enfoques adultos e institucionales.....	236
Los registros comunicativos en la escuela y las categorías de percepción de las “diferencias”.....	254
Reflexiones de cierre.....	259
Conclusiones.....	261
Bibliografía.....	277

Glosario de siglas institucionales y normativas.....	297
Corpus Normativo.....	298
Documentos institucionales.....	300
Redes Sociales.....	304
Anexo de Trabajo de Campo.....	305

Introducción

Esta tesis aborda las concepciones sobre derechos en torno a la niñez y la migración que se construyen en el contexto escolar. Dicho abordaje se inscribe en la intersección entre dos campos disciplinares que vienen dedicándose al tema de niñez y migración en el ámbito escolar: la antropología de la educación y los enfoques de derechos.

Me propuse construir una aproximación antropológica para indagar la forma que asumen las concepciones sobre derechos en los contextos concretos y su vinculación con las dinámicas de interacción y las identificaciones situadas en la escuela. Desde este encuadre, he privilegiado la reconstrucción de las categorías de percepción sobre distintos aspectos de la cotidianeidad escolar que adquieren traducciones *como* derechos de la niñez y la población migrante. En tal sentido, propongo una mirada amplia que entienda a los derechos más allá de la forma que asumen como discurso educativo o lenguaje institucional, pero que permita dar cuenta de configuraciones concretas y situadas de la intersección entre niñez y migración en el ámbito escolar.

Estas claves antropológicas y etnográficas de indagación, me han permitido problematizar los enfoques y regulaciones institucionales sobre la niñez, respecto de las perspectivas de derechos de la población migrante. En este sentido he reconstruido distintos niveles de desacople entre las construcciones de niñez en torno al sujeto de la educación escolar, y el lugar de las trayectorias de los niños en la escuela. En este proceso, resultan significativas las claves expertas psicológicas en las regulaciones institucionales sobre la niñez y la definición de necesidades educativas.

Asumo el peso de estas categorizaciones institucionales sobre la niñez al reflexionar sobre las configuraciones concretas del principio de no discriminación y el discurso de la diversidad desde el punto de vista de los niños. En tal sentido, planteo que las experiencias discriminatorias resultan imbricadas a los enfoques institucionales sobre los alumnos, imprimiendo dislocaciones respecto de lo que experimentan los niños migrantes e hijos de migrantes desde su posición institucional. Sostengo finalmente que estos procesos se implican en condicionamientos para la escucha de los niños; y para las elaboraciones de lo que se vive en la escuela como experiencia de ciudadanía.

La tesis se inscribe en una línea de investigación centrada en los procesos de identificación nacional en la escuela y las dinámicas contextuales de relación entre los

adultos y los niños, procurando acercarme a sus puntos de vista sobre las experiencias escolares. Este enfoque requiere de algunas precisiones teóricas y metodológicas en relación a la pregunta de investigación sobre las concepciones de derechos. A continuación, presento el campo de antecedentes significativos para la aproximación que propongo en la tesis.

Antecedes y recorridos disciplinares del problema de investigación

Los procesos escolares constituyen una temática central de los estudios sobre niñez y migración en Argentina. Particularmente desde finales de los años 90, dichas investigaciones han abordado las políticas educativas interculturales y el modo en que la xenofobia y las prácticas de discriminación se articulan con procesos de exclusión social y segmentación del sistema educativo (Achilli, 1999; Neufeld y Thisted, 1999; Novaro y Diez, 2009). Asimismo, desde el año 2004 el equipo de investigación al que pertenezco ha indagado los procesos de apropiación de la identidad étnico-nacional en la infancia y las dinámicas de identificación e interpelación que se construyen en el contexto escolar, así como también las diversas experiencias formativas, comunitarias y familiares, de niños migrantes (limítrofes) e indígenas (Novaro, 2011a).

Estas investigaciones se inscriben en una tendencia a reconocer el histórico silenciamiento del lugar de los niños en las ciencias sociales (Caputo, 1995). Es cierto que el interés en pensar la niñez encuentra antecedentes en diversas disciplinas –como la psicología, la antropología- (Franzé et al 2011), la historiografía de la infancia (Aries 1987), y la escolarización moderna (Carli 2006). Sin embargo, hay un consenso en reconocer que el estudio sobre y con la infancia se ha consolidado significativamente a partir de la sanción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (en adelante CDN) en 1989 (Carli, 2006, Llobet 2011). De hecho, el peso que adquiere el enfoque de derechos hace necesario advertir que el campo de estudios sobre los niños se debate entre la hegemonía del paradigma normativo y una nueva comprensión teórica de la infancia (Llobet, 2013).

Las investigaciones en antropología y educación se han aproximado a esta discusión centrándose en las distintas nociones acerca de la niñez, crianza y saberes legítimos como ejes para problematizar las categorías, discursos y prácticas de los ámbitos educativos en torno a la infancia “diversa” de los parámetros hegemónicos (Borton et al 2011). Dentro de este campo, el marco legal de infancia ha sido abordado en estudios

que problematizan las tensiones entre las definiciones hegemónicas de la ciudadanía política de los jóvenes junto con las construcciones y prácticas que estos despliegan en ámbitos educativos (Batallán et al 2009). La línea de indagación específica sobre escolaridad y migración ha permitido conceptualizar procesos que tensionan las definiciones normativas sobre la inclusión escolar y el derecho a la educación, como la noción de inclusión subordinada que alude a las diversas formas de devaluación de pertenencias, saberes y trayectorias en los ámbitos educativos (Novaro y Diez, 2015; Sinisi, 1999). A su vez, las prácticas discriminatorias y las diversas formas de interpelación que atraviesan a los niños en la escuela son procesos abordados por la etnografía educativa que han comenzado a ser atendidos por los enfoques de derechos en Argentina (Unla-Unicef, 2013).

Entiendo que estas problemáticas comunes en torno a escolaridad, niñez y migración, y los intentos de diálogo entre disciplinas, no se han traducido en una perspectiva teórica que articule y problematice la intersección de derechos de niñez y migración desde la antropología. Esta tesis intenta avanzar en dicho propósito a partir de una aproximación antropológica en el contexto escolar, a través de dos ejes transversales de discusión teórica. El primer eje remite a la discusión sobre diversidad, ciudadanía y derechos en el ámbito escolar en Argentina, lo cual es abordado específicamente a través de la línea de investigaciones de antropología y educación en la que se enmarca la tesis (Novaro, 2011a; Novaro y Diez, 2009; Hecht et al, 2015). En particular, los antecedentes sobre la escolarización de niños migrantes e hijos de migrantes se recuperan para reflexionar sobre los procesos de identificación nacional en el ámbito escolar y problematizar discursos educativos como el respeto de la diversidad, la no discriminación y el nacionalismo escolar (Neufeld y Thisted, 1999; Novaro, 2002; Diez y Novaro 2009; Santillán, 2013). Desarrollo este campo de debates enfatizando el contenido político de estos discursos como elementos del universo de la educación en ciudadanía, como mandato fundante de la escuela pública (Siede, 2013a). Un camino que ensayo para dar cuenta de estas relaciones, es señalar que la diversidad y la no discriminación remiten a principios del lenguaje de derechos humanos, una doctrina política - jurídica que a su vez asume la forma de discurso educativo específico. En este marco debe incluirse desde luego el discurso de derechos de la niñez y su temprana entrada en el ámbito educativo, a finales de los años 80 (Siede, 2016).

En el primer capítulo de la tesis desarrollo estas discusiones sobre diversidad, niñez y derechos como procesos que impulsan la democratización del sistema educativo. Este

marco de discusiones se completa con la presentación del enfoque histórico etnográfico de las realidades escolares, desarrollando las categorías analíticas centrales de la investigación y las precisiones sobre la construcción del problema. Allí planteo que el análisis de las interacciones cotidianas desde un enfoque sobre los procesos de identificación, me ha permitido visualizar apropiaciones situadas de los paradigmas institucionales, y el modo en que los niños son interpelados por ellos. Sin embargo, el despliegue de discursos de ciudadanía forma parte de los referentes empíricos que se triangulan y problematizan en relación a otros significados y categorías “nativas”, propias de las relaciones burocráticas de la escuela. En este sentido, en los capítulos 3, 4 y 5 analizo las apropiaciones del discurso promocional de la escuela, la diversidad y los derechos de la niñez en el marco de identificaciones cotidianas que se construyen sobre la población migrante y sus hijos. Analizo el modo en que la diferencia nacional se articula o se tensiona a las identidades incrustadas en los esquemas burocráticos: los *niños* como *alumnos*, y las *familias* como código universal “individualista” (Díaz de Rada, 2008) de la escuela.

Dado que los enfoques de derechos destacan el nivel de adecuación normativa (entre los marcos de niñez y migración) del área educativa en comparación con otras (Unla-Unicef, 2013), la tesis analiza procesos significativos para visualizar la configuración cotidiana de la premisa de relativa “armonía legal”. Ya que dicha adecuación jurídica es mirada a la luz de los contornos del niño como sujeto de la educación que se proyecta desde las regulaciones institucionales. En tal sentido planteo el divorcio entre la figura de niñez que se construye como equivalente al sujeto de la educación, y diversos procesos relativos a la perspectiva de derechos de los migrantes: su posición en el mundo del trabajo, la discriminación, las experiencias de infancia en estos contextos. Estas distancias me permiten dimensionar el peso de los sesgos institucionales que intervienen en las experiencias de los niños ante hechos de discriminación, las interpretaciones y demandas que expresan en los ámbitos educativos. Ello es analizado en los dos capítulos finales, 6 y 7.

Algunos aspectos de estos procesos forman parte de una mirada sostenida que se inicia en 2008 con la investigación de licenciatura en la misma escuela donde se desarrolló la investigación de doctorado (Martínez, 2010). A partir de este trabajo fui construyendo el interrogante de partida en el proyecto doctoral, la relación entre los procesos de identificación nacional y las concepciones sobre derechos de la población migrante en la escuela. Pero asimismo, el recorte es el resultado de una investigación antropológica

que se define desde una flexibilidad teórica suficiente como para abrir caminos de indagación que no estaban contemplados en el paradigma inicial (Achilli, 2005). Una consecuencia necesaria de esta premisa ha sido entender que la pregunta que dio origen a la investigación, debía ajustarse a niveles de problematización del enfoque jurídico y la precaución de que las definiciones normativas no constituyan en sí mismas las preguntas de indagación. De modo que la elaboración etnográfica se ha orientado *a partir* de situaciones, prácticas e interacciones de la cotidianeidad escolar, la interpretación que hacen los sujetos de las mismas.

En este punto se hace necesario introducir un segundo campo de discusiones teóricas.

El segundo eje de debates corresponde a principios teóricos de la antropología jurídica y los estudios sociales sobre lo jurídico en general, que convocan a problematizar el punto de vista normativo sobre el marco de infancia, apostando a pensar el “niño sujeto de derechos” como un interrogante (Fonseca y Schuch, 2009). En Argentina hay una temprana mirada problematizadora que se articula desde genealogías disciplinarias diversas, como la historiografía y las ciencias sociales (Llobet, 2015). Se trata de un campo que ha avanzado en la reconstrucción de los procesos de institucionalización del marco legal de infancia en el ámbito argentino (Llobet, 2011), y su relación con los dispositivos jurídico- burocráticos que históricamente han intervenido sobre un determinado sector de la infancia mediante los mecanismos de tutela, judicialización, entre otros (Villalta, 2010).

Reponer este marco de tradición disciplinar me ha permitido problematizar las nociones naturalizadas o instrumentalistas sobre los derechos de los niños (Llobet, 2011; Franze et al, 2011; Reynolds et al, 2006), así como sumar consideraciones teóricas y metodológicas sobre la etnografía. Resulta una aproximación clave para inteligir la historicidad de las concepciones y saberes que orientan las prácticas cotidianas que tensionan esquemas de análisis o sujetos construidos desde los discursos jurídicos (Fonseca y Cardarello, 2009; Villalta, 2010). La mediación conceptual a lo largo del proceso de investigación antropológica supone la interacción continua entre teoría y empiria, en el sentido de una “espiral dialéctica” que permite ir construyendo relaciones y mediaciones conceptuales entre las situaciones registradas (Achilli, 2005). En este sentido, la reflexión teórica problematizadora del paradigma de infancia no ha sido un marco a priori de la pregunta sobre las concepciones de derechos en la escuela, sino que ha ido ganando fuerza como recurso analítico en el devenir del trabajo empírico: ante la

desigualdad estructural que configura el ámbito en el que se emplaza la escuela, los significados contruidos en torno al bienestar y las necesidades de los niños y las exclusiones y tensiones en torno a condiciones de clase y nacionalidad, las dinámicas de estigmatización sobre el colectivo boliviano.

El análisis se ordena en dos dimensiones centrales de las concepciones sobre derechos de la niñez y la migración en el contexto escolar:

- 1) la figura de niñez que se proyecta como sujeto de la educación escolar, y los desacoples que imprime respecto del lugar de los derechos de la población migrante en la escuela (capítulos 3,4 5)
- 2) los sesgos institucionales que promueven la individualización de las experiencias escolares de discriminación y condicionan la escucha de los niños (capítulos 6 y 7)

Por último, dejo planteado un aspecto central del encuadre teórico de la investigación, respondiendo a una premisa antropológica de vigilancia epistemológica de los supuestos y categorías desde las que se parte (Neufeld, 1996:148). En tal sentido, subrayo que la pregunta de investigación en torno a las concepciones sobre derechos no se recorta en la lente jurídica que demarca a los derechos como esquema analítico de las prácticas y concepciones cotidianas. Para ello es necesario recordar que la etnografía, como tradición metodológica de la disciplina, no es simplemente un conjunto de técnicas sino que implica una forma de acercamiento que se orienta por la perspectiva teórica antropológica (Holy, 1984; García Palacios y Castorina, 2010). De este modo, parto de suponer que los elementos de problematización del paradigma de derechos que se explicitan en clave teórica, -en particular la premisa de distanciarse del punto de vista normativo sobre la realidad social (Fonseca y Schuch, 2009)- comprometen definiciones y precisiones teórico- metodológicas.

He asumido este desafío a través de una categoría analítica “concepciones sobre derechos” contruida en el marco de la investigación a través de una genealogía teórica interdisciplinaria. La misma supone una definición amplia de las concepciones sobre derechos, como condición necesaria para un abordaje etnográfico que privilegia el acceso a las categorías sociales (Rockwell, 2011). En este sentido, parto de suponer que el lenguaje de derechos es solo uno de los idiomas políticos con los que se disputan los merecimientos, las necesidades y las responsabilidades legítimas en los discursos públicos (Fraser, 1999). Asimismo, atribuyo centralidad a la forma en que las personas

expresan nociones de “deber ser” o discursos prescriptivos, como aspectos constitutivos de las concepciones sobre los derechos desde la psicología del desarrollo, que analiza el modo en que los sujetos piensan las convenciones sociales y construyen juicios morales (Barreiro, 2012; Turiel, 2000). Por último, en esta conceptualización incluyo a la construcción de significados sobre experiencias injuriantes y el uso (o no) del lenguaje de derechos para nombrarlas (Felstiner, Sarat y Abel, 1980; Estevez Lopez, 2010). A continuación agregaré otras precisiones de orden teórico metodológico.

Precisiones de orden teórico metodológico

El encuadre metodológico general ha respondido a estrategias típicamente asociadas con la etnografía, como la observación participante, entrevistas abiertas o no directivas y conversaciones informales (Guber, 2004)¹. Dado que la observación participante recorre todo el trabajo de campo, corresponde explicitar algunas consideraciones. Parto de asumir que mi presencia en el espacio social abordado constituye en sí misma una dimensión de la labor analítica: al reconocer el carácter construido de los datos (Batallan y García, 1992) y a la observación como estrategia atravesada por la *implicación* del investigador en el mundo de los sujetos (Althabe y Hernández, 2005). En distintos momentos, dedico parte del análisis a la reflexividad sobre mis propias emociones y reacciones al interactuar con mis interlocutores (adultos y niños). En este sentido, subrayo que la reflexividad no constituye una memoria emotiva de la relación con los sujetos sino un ejercicio que debe revelar al investigador como actor social (Fonseca, 1999:62). Malentendidos que quedaron como impresión de conversaciones informales con docentes; desbordes y temores ante conflictos entre niños, -entre otros-, me han llevado a reconocer la centralidad de estos aspectos de mi relación con los sujetos para la construcción de los datos. Desde luego, ello se vincula también con mis reflexiones sobre la interpretación adulta de las emociones que verbalizan los niños en los ámbitos educativos.

El trabajo de campo con los niños ha sumado, además, la implementación de talleres de improvisación teatral que realicé en aulas y otros espacios de la escuela, quedando a

¹ Sobre la entrevista abierta o no directiva, corresponde mencionar que se caracteriza por ciertos procedimientos constitutivos como la *atención flotante* del investigador sin destacar anticipadamente un aspecto del discurso, la *asociación libre* de los sujetos al introducir temas y categorías (Guber, 2004).

cargo de un grupo. El presupuesto de partida que me llevó a implementar estas estrategias consiste en atribuir a las improvisaciones el carácter de técnicas proyectivas, es decir que habilitan el despliegue de las concepciones de los niños en situaciones de interacción². Con ellos he realizado, además entrevistas abiertas donde comenzaba indagando su punto de vista sobre las narrativas construidas en las improvisaciones teatrales.

Considerando que el despliegue de las técnicas utilizadas es siempre orientado por la teoría antropológica (García Palacios y Castorina, 2010), el alcance del análisis de estas estrategias “heterodoxas” es desde luego sometido al marco general etnográfico. Es decir, estas situaciones se consideran en tanto resultan relevantes para comprender procesos abordados en la totalidad del trabajo empírico. Como premisa teórico metodológica general, es preciso tornar consciente el manejo de los códigos “nativos”, cumpliendo el recaudo de explicitar los propios supuestos que se involucran en la construcción de los datos. Sin embargo mi apuesta es integrar analíticamente los esquemas de percepción propios de la reflexividad “nativa”, que deben ser contrastados con la reflexividad analítica teórica (Díaz de Rada y Cruces, 1993: 298). Entonces no se trata solamente del alerta frente a los esquemas de interpretación institucionales sino de la reflexión sobre la materialidad del trabajo docente. En resumen, para el análisis de las interacciones cotidianas me oriento por una hermenéutica de “desconfianza” hacia los aspectos más codificados de las prácticas, que es lo que resulta más sencillo de registrar (Bourdieu, 1996:84).

Si mis posicionamientos fueron fluctuantes y volvieron demasiado porosos los límites entre la investigación y la docencia en algunas situaciones; esto no desmerece el trabajo realizado como insumo para la construcción de datos, sino más bien lo contrario. De hecho, voy a postular un aporte teórico a partir de tal posición “en las fronteras” (Fassin, 2016) entre la observación como investigadora y la interacción como adulta a cargo de un grupo dentro de la escuela.

Esta posición fronteriza en las situaciones de improvisación teatral me colocó en un lugar equivalente al de los docentes, por más que sistemáticamente verbalizara mi condición de “investigadora”. Esta confluencia reunió por lo menos tres aspectos: la interacción simultánea para comunicar un saber, la regulación de verbalizaciones y prácticas que se superponen a las explicaciones del adulto, la mediación ante conflictos

² Agradezco especialmente esta recomendación a Valeria Llobet.

entre pares. Haber interactuado con los niños a la vez que registraba con los dispositivos de filmación y el de audio, me ha permitido volver una y otra vez sobre las situaciones analizadas en los talleres y otros intercambios ocurridos a partir de ellas. En el análisis de mis posicionamientos y discursos, he reconocido las huellas de significados con los que los adultos dotan de sentido a las prácticas de los niños, lo que será examinado en particular cuando aborde el tema de la discriminación. La reflexividad sobre mis prácticas en estas situaciones me ha impulsado a asumir seriamente el peso de la mirada de los códigos “nativos” posicionales y disciplinares, cuando se interpretan las concepciones políticas, los malestares y los dilemas que los niños expresan en la escuela. Este marco de reflexiones incluye, desde luego, a los límites que esta posición “como docente” en algunas situaciones, ha implicado para los intercambios con los niños.

El Trabajo de Campo

Desarrollé mi investigación en una escuela primaria pública ubicada en una de las calles linderas a una villa³ de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, cuya caracterización sociodemográfica será retratada en el capítulo 3.

La entrada a la escuela donde se desarrolló la mayor parte del trabajo de campo se inicia en agosto de 2008, -para la investigación de licenciatura- hasta diciembre de 2009. La investigación doctoral comienza en la misma institución con mayor intensidad entre en junio de 2012 hasta diciembre de 2013; los años posteriores realicé visitas principalmente para intercambiar con la directora de la escuela y con madres.

El trabajo de campo con los niños/as incluyó el desarrollo de talleres de improvisación teatral que fueron filmados con una cámara fija y registrados con un grabador digital colocado en el piso. Asimismo realicé dos conversaciones grupales con uno de los grupos que participó de estos talleres. La participación de los niños y niñas en estos encuentros era ordenada en pequeños grupos con un promedio entre 10 y 15 niños/as, que no integraban la totalidad del grado con el que se trabajó ya que aclaraba que la actividad era voluntaria. En concreto, trabajé con un grupo de niños y niñas de entre 11

³ Tanto las *villas* como los *asentamientos* constituyen urbanizaciones informales, en la Ciudad de Buenos Aires se emplazan en su centro y la primera conurbación (Varela y Cravino, 2008).

y 13 años, durante su cursada de sexto (2012) y séptimo (2013) grado de nivel primario. En el año 2012 los talleres fueron desarrollados en aulas vacías y el salón de usos múltiples; en 2013 transcurrieron en este último espacio y el patio descubierto. Vale aclarar que aunque hago referencia a narrativas construidas en los talleres durante 2012, el centro del análisis se dirige a los talleres del año 2013.

Para la realización de los talleres consulté a una docente de teatro para niños (en 2012) y los docentes del taller “Iniciación Actoral” cursado en el área de Extensión de la Universidad Nacional de las Artes (UNA) (en el primer cuatrimestre de 2013). En 2013 fue elaborado un material que recopilaba las experiencias de los talleres de 2012 con un sentido didáctico. Este material fue presentado y distribuido en archivo digital a un grupo de niños que participaron de dichos talleres, en intercambios informales dentro del aula. La estructura y los elementos de contenido de los encuentros de improvisación serán detallados en el Anexo de Trabajo de Campo ubicado al final de la tesis. Allí consigno en detalle cantidad y forma de las distintas estrategias.

Desde mayo de 2013 hasta noviembre de ese año, desarrollé un trabajo etnográfico en un centro de apoyo escolar dentro de la villa, al que asisten algunos niños de esta escuela. Centralmente este trabajo consistió en la observación participante de los intercambios en clases entre las docentes y los niños/as, y de las interacciones con las madres que transcurrían en este ámbito, así como conversaciones informales con niños y niñas. También realicé observaciones y entrevistas en otra escuela cercana al barrio, una institución que ha sido abordada en profundidad por colegas del equipo de investigación al que pertenezco. Durante 2014 y 2015 sostuve intercambios con las docentes de este centro y realicé entrevistas a mujeres migrantes cuyos hijos asisten a la escuela y el centro de apoyo. Asimismo, durante 2015 entablé contactos y entrevistas con profesionales migrantes de una organización de mujeres migrantes que había comenzado a trabajar recientemente en el barrio.

Dedico un espacio considerable al análisis de un corpus normativo sobre niñez y migración a escala nacional y regional, así como a distintas fuentes documentales. Entre ellas, los informes de organismos de infancia y de derechos humanos nacionales e internacionales; y los documentos regionales sobre la niñez migrante. También reviso documentos de estado sobre la discriminación y los derechos de los migrantes, algunos contenidos curriculares sobre diversidad de la Ciudad de Buenos Aires. Finalmente, consideraré diarios de circulación nacional, revistas de publicación digital y periódicos de organizaciones de migrantes.

Estructura de la Tesis

La tesis se organiza en una introducción, tres partes que contienen los 7 capítulos y las conclusiones finales.

En la **Introducción**, presento la pregunta de investigación en torno a las concepciones sobre derechos sobre niñez y migración que se construyen en la escolaridad, junto a los antecedentes significativos y anticipaciones de orden teórico metodológico. Asimismo, reconstruyo el trayecto de investigación en el territorio y en la institución donde se desarrolló el trabajo de campo doctoral, junto con las estrategias metodológicas implementadas.

En la parte **I Niñez, migración y concepciones sobre derechos en la escuela: encuadre teórico y metodológico** caracterizo la aproximación antropológica en torno a niñez, migración y derechos en la escuela, en dos capítulos donde desarrollo los dos ejes de discusión presentados en esta introducción. En el primer capítulo *Diversidad, desigualdad y derechos desde la etnografía escolar* desarrollo las conceptualizaciones centrales de la perspectiva antropológica sobre el campo educativo y la escolaridad de los niños migrantes e hijos de migrantes en Argentina. Delineo la intersección entre diversidad y desigualdad como eje que estructura el debate sobre la escolaridad de estos niños, articulando reflexiones respecto del debate específico sobre los derechos humanos como discurso educativo. Asimismo, considero las precisiones sobre el trabajo etnográfico y algunas categorías centrales del enfoque sobre los procesos de identificación en el ámbito escolar.

En el segundo capítulo *Niñez y migración en los paradigmas de derechos. Elementos para una aproximación antropológica* caracterizo los paradigmas de derechos de los niños y los migrantes como sujetos de la normativa vigente, el modo en que estos procesos deben inscribirse en debates sobre la diversidad como idioma político. Desarrollo los elementos teóricos de los enfoques sociojurídicos y antropológicos en torno al discurso de derechos de la niñez y la jerarquización estratégica de la condición de edad.

En las partes siguientes (II y III) la tesis entra de lleno en las dimensiones de análisis empírico. En la **parte II, Los niños como sujetos de la inclusión escolar**, indago los sentidos que asume la niñez en las retóricas de inclusión y las regulaciones institucionales. En el capítulo 3 *Merecimientos de la niñez y derechos sociales en la*

escuela abordo estos procesos desde el mandato promocional como discurso de ciudadanía y las tensiones respecto de los programas de transferencia de ingresos a los que accede la población migrante. Ello es abordado a partir de algunas categorías “nativas” como el “dar” o el “tener que” y los significados que se construyen alrededor de las obligaciones del estado en barrios pobres. En el capítulo 4, *Regulaciones institucionales y diferencia nacional* exploro el lugar (desplazado) que asumen las diferencias nacionales en relación a claves expertas sobre los alumnos que contribuyen a nociones uniformizadoras del sujeto de la educación escolar. En el capítulo 5, *Experiencias de infancia y contornos del sujeto de la educación* presento los primeros intercambios con el grupo de niños con quienes he trabajado, sus historias y trayectorias. Analizo situaciones de interacción con los adultos y el despliegue del discurso de derechos de los niños, delineando los contornos de la figura de niñez que parece corresponder al sujeto de la educación. En la parte **III Configuraciones de la diferencia nacional en las experiencias institucionales de los niños** reúno dos capítulos finales donde me aproximo a las experiencias de los niños ante conflictos sobre la discriminación y lo que entiendo como la percepción y jerarquización de las “diferencias” entre los niños. Problemático estos aspectos ante los enfoques adultos e institucionales que sesgan la interpretación de los hechos escolares.

En el capítulo 6, *Los derechos de los migrantes bolivianos en disputa. Interpelaciones identitarias y concepciones sobre la extranjería* analizo la discriminación como hecho de la cotidianeidad escolar y sus distintas interpretaciones de parte de los educadores. Centro el análisis en las disputas sobre los migrantes entre los niños en un taller de improvisación teatral y su desenlace conflictivo, lo que me lleva a atender especialmente a las interpretaciones que construyen mis interlocutores. También dedico atención a los discursos docentes y los significados que despliego en mis intercambios con los niños, como adulta a cargo del grupo en situaciones de conflicto. En el capítulo 7 *La diversidad como paradigma de democratización y la posición institucional de los niños. Tensiones entre los enfoques institucionales y las reivindicaciones colectivas* avanzo en las claves institucionales y adultas que se sobreimprimen a las construcciones de los niños y lo que verbalizan en la escuela. Analizo el trasfondo disciplinar que satura los hechos de discriminación y los condicionamientos hacia la escucha de vivencias escolares de los niños, así como las interpretaciones que ellos construyen sobre las mismas.

En las **Conclusiones** integro las reflexiones presentadas en la tesis, en primer lugar recuperando los propósitos de una aproximación teórica antropológica sobre niñez, migración y derechos. Considero el peso de las regulaciones institucionales y expertas sobre la niñez en relación al sujeto de la educación que se construye, así como las tensiones entre el derecho de los niños a la escuela y la distancia política con los colectivos. Finalmente reflexiono sobre la individualización de la discriminación como experiencia de los colectivos en la escuela, recuperando interrogantes sobre la distancia con la que los niños experimentan el discurso escolar sobre las diferencias y los condicionamientos para una escucha más democrática de las emociones que verbalizan en los ámbitos educativos.

Parte I

Niñez, migración y concepciones sobre derechos en la escuela: encuadre teórico y metodológico

Capítulo 1

Diversidad, desigualdad y derechos desde la etnografía escolar

En este capítulo inscribo la pregunta general en torno a las concepciones sobre derechos, en el marco de discursos de ciudadanía cuyas apropiaciones reconstruyo en el ámbito escolar. Algunos de una historicidad más densa-como el nacionalismo-, y otros cuya inserción en el sistema educativo se inscribe a partir de la vuelta de la democracia, sobre todo hacia finales de los años 80, esto es, los derechos de los niños y el reconocimiento de la diversidad cultural, el principio de no discriminación. Dicho propósito se despliega mediante el recurso al enfoque histórico etnográfico como marco de aproximación a las realidades escolares, y en particular la línea de investigación antropológica en la que se encuadra esta tesis.

Son los estudios orientados desde la antropología los que más sistemáticamente han intentado discutir los términos en los que la escolaridad de los hijos de migrantes se construía –o negaba- como problema desde el sistema educativo. Para desarrollar este argumento acudo a las etnografías de la década de los 90 que propiciaron la discusión de categorías hoy instaladas como “integración, diversidad o inclusión”, al mismo tiempo que se daba cuenta de las tendencias focalizadoras, los usos de la diversidad y los efectos de segmentación del sistema educativo. Con este recorrido, intento reivindicar la forma que asume esta línea específica de antecedentes, que no se ha construido desde la adopción acrítica de categorías institucionales sobre la presencia de la población migrante en el sistema educativo. Por el contrario, ha procurado desde sus inicios una mirada problematizadora de premisas y presupuestos asimilacionistas no siempre explicitados en los enfoques académicos.

Si bien la etnografía que aborda la relación entre migración y educación en Argentina se ha detenido sobre los procesos escolares y mandatos educativos vinculados a la educación en ciudadanía, -como el nacionalismo escolar y el discurso de la diversidad-, no ha avanzado sistemáticamente en una aproximación que problematice el paradigma de derechos como discurso educativo y como idioma político. Para articular estas

discusiones voy detenerme especialmente en la convivencia entre las formas tradicionales del nacionalismo escolar (Novaro, 2002; 2012) y la progresiva instalación de los principios de la no discriminación y el respeto de la diversidad, que aquí serán abordados como aspectos del paradigma de derechos humanos en el sistema educativo desde los años 80 (Siede, 2016). Finalmente, en el último apartado integro estos antecedentes a las conceptualizaciones del trabajo etnográfico desarrollado, encuadrando el análisis que será presentado en los siguientes capítulos.

Niñez, migración y escolarización desde la antropología

En Argentina, la etnografía educativa puso tempranamente entre signos de interrogación a la “integración” o “inclusión” de los migrantes, algo que estudios de otras latitudes siguen entendiendo desde premisas asimilacionistas o de “integración” como categoría transparente. Estudios críticos de los modelos asimilacionistas en política migratoria (Portes y Rimbaut, 2001), pueden sin embargo terminar revalidando premisas integracionistas (Mezzadra, 2012). La centralidad de asumir esta mirada en la escuela es por demás significativa en el contexto de un sistema que ha definido sus coordenadas uniformizadoras ante la presencia masiva de hijos de inmigrantes en las instituciones escolares, encargadas nada menos que de la socialización ciudadana de las nuevas generaciones. De hecho, algunas posiciones señalan que el auge de estudios sobre la “segunda generación” de migrantes en países europeos (concretamente España) se inscribe en preguntas y preocupaciones de los estados que resultan traccionadas hacia las agendas académicas (García Borrego, 2003). Precisamente en dicho contexto, - donde hay una sostenida intervención del estado como agente demandante de propuestas educativas “interculturales” para los migrantes-, la antropología de la educación toma distancia de las premisas reificadoras que delimitan a los “niños extranjeros” como sujetos portadores de la diversidad cultural (Franzé, 2008:68).

En Argentina, desde la década de 1990, los estudios etnográficos sobre la escolaridad de niños migrantes e hijos de migrantes han venido propiciando la discusión de categorías instaladas en el sistema educativo, como integración, diversidad e inclusión, al mismo tiempo que se daba cuenta de las tendencias focalizadoras, los usos de la diversidad y los efectos de segmentación del sistema educativo ante la creciente desigualdad social

desatada por las políticas neoliberales (Neufeld y Thisted, 1999; Sinisi, 1999; Novaro y Diez, 2009). La tradición de antropología y educación en Argentina ha privilegiado una mirada problematizadora de las categorías institucionales y los saberes que se construían en torno a la presencia de la población migrante en las escuelas. En este sentido diversos trabajos etnográficos han abordado la coexistencia de la “apertura” hacia la diversidad de un sistema educativo señalado como asimilador y disciplinador de las diferencias y conflictos desde sus mandatos fundantes, al mismo tiempo que se advierte sobre la persistencia de nociones civilizatorias y homogeneizadoras en los contextos educativos (Díaz, 2001; Novaro, 2012; Santillán, 2013).

Distintos investigadores han trabajado la noción de inclusión subordinada (Sinisi, 1999; Novaro y Diez, 2015), referida a prácticas de silenciamiento de sus saberes y trayectorias escolares previas, bajas expectativas de desempeño, modelos de identificación en tensión con los de otros espacios formativos que transitan (Sinisi, 1999; Novaro y Diez, 2015). A su vez, como he planteado anteriormente, el lenguaje de las diferencias responde a una serie de reivindicaciones y usos de la diversidad “desde abajo” (Novaro, 2011) que la entranan con luchas de colectivos que comenzaron a formar parte de la arena de las identificaciones políticas (Grimson, 2006; Briones, 2002). En esta línea de aproximación se ha definido como interrogante avanzar en el modo en que los niños indígenas y migrantes experimentan los procesos de apropiación de la identidad étnica y nacional (Novaro, 2011). Gran parte de estas reflexiones se han construido en particular analizando procesos relativos a la escolaridad de los hijos de bolivianos, lo que ha permitido registrar procesos comunes en distintas investigaciones que destacan el lugar central que asume la socialización escolar en las biografías de estos niños (Novaro et al 2014; Diez, 2015). En esta línea se han tratado distintas cuestiones: una de ellas incluye a las prácticas descalificadoras sobre los migrantes bolivianos, involucradas en las interacciones entre los alumnos (Neufeld y Thisted, 2001, Holstein, 2001). Con respecto a la institución escolar, se ha documentado la (extendida) práctica de bajar a los niños bolivianos de grado apenas llegados a la escuela (Diez y Novaro, 2009)⁴ o hacerlos repetir primero (Sinisi, 2001). Una cuestión relevante es que varios procesos que marcan la escolaridad de los niños bolivianos atraviesan a *todos* los alumnos de sectores pobres: mientras su acceso al sistema escolar

⁴ Estas prácticas también han sido documentadas por el equipo de investigación de la UBA dirigido por María Rosa Neufeld.

se recorta dentro de circuitos escolares desprestigiados (Diez y Novaro, 2009), en las escuelas se afirma a veces que es necesario “disminuir las expectativas” sobre los contenidos de los que los alumnos -de estos sectores- pueden apropiarse (Montesinos y Sinisi, 2003). En este marco de antecedentes abordaré los significados sobre la inclusión de la niñez y la calidad educativa en los capítulos que siguen, ya que la escuela donde he realizado la mayor parte de mi trabajo se posicionaba críticamente respecto de estas imágenes y prácticas.

Un eje de estos trabajos ha sido indagar la forma en que adscripciones étnicas, nacionales y de clase, se entranan con distintos mecanismos de exclusión social. Ello ha implicado el relevamiento de problemáticas que atraviesan a determinados colectivos de migrantes, como el boliviano. Estos avances comenzaron a registrar la explosión de una imagen negativa y estigmatizada de las migraciones “recientes” – fundamentalmente de países limítrofes y Perú-, en contraposición a la migración europea de principios de siglo (Cohen, 2004). Ante esto debe advertirse la relación entre la jerarquización histórica plasmada en la normativa y la política, y el lugar asignado a estas migraciones en los discursos educativos; la escuela en este sentido ha contribuido a consolidar la polarización entre las migraciones “fundantes” (de base étnica europea) y aquellas que traen “problemas” (Novaro, 2006). El aporte del registro etnográfico y de las identificaciones en los contextos cotidianos es lo que ha permitido también, registrar las hondas huellas de mandatos de larga duración, como el nacionalismo, y la superposición con otros más recientes, como el respeto a la diversidad (Novaro, 2002). En este punto reconozco un supuesto de análisis de las realidades escolares orientado por el enfoque histórico etnográfico. Se trata de la centralidad de historizar las dimensiones cotidianas como múltiples temporalidades que atraviesan el trabajo docente: la continuidad de ciertas prácticas inscriptas en procesos de larga duración, se entranan con las transformaciones que implican otras recientes (Rockwell, 2013). De aquí la relevancia de la etnografía como documentación de *lo no documentado*, desechando la asunción de la cotidianeidad escolar como ahistórica, -una noción que por cierto hereda las presunciones sobre las sociedades “tradicionales y sin escritura” en los modelos clásicos de la antropología- (Rockwell, 2011).

Las poblaciones limítrofes de ascendencia indígena y particularmente la boliviana, ocupan una posición devaluada en el imaginario blanco en el que se recortó históricamente la narrativa oficial sobre la Nación Argentina. A partir de diacríticos diferenciales que pueden entenderse en torno a tonadas, estilos comunicativos y rasgos

físicos, -como el color de piel-, los hijos de bolivianos que han nacido en Argentina son extranjerizados socialmente en distintos ámbitos, entre otros la escuela (Novaro et al, 2014), lo cual se ha planteado como un fenómeno totalmente disruptivo de los mecanismos de desmarcación –étnica y nacional- que habían “funcionado” para los hijos de inmigrantes europeos (Grimson, 2006). Asimismo, en algunos contextos los hijos de bolivianos son involucrados en distintas demandas de afirmación de pertenencia desde sus entornos familiares y comunitarios, por lo que la interpelación desde diferentes identificaciones nacionales es un aspecto de las tensiones entre distintos espacios formativos (Novaro y Diez, 2015:317).

Las vivencias de los niños ante las situaciones de interpelación involucran estrategias de negociación de la identidad e intentos de desmarcación (Novaro et al, 2014; Diez y Novaro, 2015). En los ámbitos educativos se construyen, por ejemplo, imágenes sobre la población boliviana como “silenciosa” sin que esto sea vinculado a los procesos de silenciamiento y discriminación que atraviesan a esta población (Novaro y Diez, 2009). La tesis se inscribe en esta línea de antecedentes, particularmente avanzando en interrogantes de investigación que vengo elaborando desde la tesis de licenciatura. Allí había problematizado la “vergüenza” como una categoría social con la que se alude a los posicionamientos identitarios de los niños migrantes e hijos de migrantes en la escuela (Martinez, 2010). Asimismo, abordé la complementariedad entre la vigencia de las jerarquías (raciales, étnicas) en las verbalizaciones de los niños y el reconocimiento de la diversidad en un formato escolar “folclórico”. Ambos interrogantes – sobre la verbalización de las emociones implicadas en los posicionamientos identitarios; y las interpelaciones verbales en torno la nacionalidad- orientan el análisis de las experiencias de los niños en la investigación doctoral. Como estos procesos son pensados en relación a las concepciones sobre derechos de la niñez y la población migrante, corresponde primero ubicar el tema en un marco de debates sobre los paradigmas de ciudadanía en el ámbito escolar.

El principio de no discriminación y el paradigma de la diversidad en el ámbito educativo. Aspectos jurídicos y políticos

En este apartado voy a reconstruir la diversidad como paradigma educativo en el marco de la confluencia entre las políticas de la diferencia y la tendencia creciente hacia la

multiplicación de sujetos de derechos, algo sobre lo que ampliaré en el capítulo siguiente respecto del paradigma de derechos humanos.

En términos globales, la diversidad como paradigma político ha sido asociado al surgimiento de reivindicaciones y activismos por los derechos en distintas partes del mundo durante los años 60 y 70 -como la lucha por los derechos civiles de la población negra en Estados Unidos, la lucha contra el apartheid en Sudáfrica entre otros-. En nuestra región cabe señalar el peso creciente que fueron adquiriendo en términos demográficos y políticos, los movimientos indígenas (Nivón Bolán, 2013).

Sin embargo, la diversidad “como idioma político” comienza a ganar terreno en los años 80 en la región latinoamericana, con la introducción paulatina de las coordenadas neoliberales que habían comenzado a experimentarse en el laboratorio británico bajo el gobierno de Thatcher. En este punto es preciso aclarar que las “políticas de la diferencia” no constituyen una categoría reductible a una determinada política de gobierno o de las políticas y retóricas “oficiales”, sino más bien en un sentido amplio, a los procesos que configuran la inteligibilidad de las “diferencias” en tanto campo de interlocución política (Restrepo, 2013; Grimson 2006). Promoviendo el reconocimiento hacia diversos grupos étnicos y su acceso a determinados derechos, se ven alteradas, -al menos en apariencia- las tradicionales narrativas y dispositivos estatales de homogeneización de la población (Briones, 2002).

El idioma político de la diferencia es interpretado como la consolidación de un paradigma del “reconocimiento” frente al relativo declive (y derrota por cierto) de los proyectos emancipatorios anclados en la redistribución, tal como sugiere el conocido trabajo de Nancy Fraser (2008). Sin embargo, la lectura de la confluencia histórica entre la implantación del neoliberalismo y el paradigma de la diversidad ha sido particularmente abordada en el debate educativo, ha generado un consenso entre muchos autores respecto del carácter conservador que asume el discurso de la diversidad como “el espejo multicultural” de la sociedad. La legitimidad institucional y social que comienza a adquirir el discurso contra la discriminación debe inscribirse en estos procesos, en la medida en que a partir de las sucesivas reaperturas democráticas de la región, los proyectos de “modernización” fueron asociados a un signo de ampliación de los actores sociales legitimados como interlocutores de la política cultural (Nivón Bolán, 2013) aunque desde luego estos procesos adquieren especificidades y contrastes según países que no es posible abordar aquí. En principio, las lecturas más suspicaces de la legislación antidiscriminación y el paradigma de la diversidad (como aspectos de

las políticas de la diferencia) señalan que determinadas formas de racismo fueron asumidas como obstáculos para el despliegue pleno del libre mercado; de modo que las jerarquías raciales y étnicas fueron “bajadas” como barreras formales contra sujetos a los que el mercado debía llegar (De La Cadena, 2002). Puede adivinarse de una lectura comparada de las reflexiones sobre autores del Perú, Bolivia, México, Colombia y Argentina, que la versión multiculturalista y conservadora de la “diversidad” adquiere un peso significativo en diversos contextos nacionales de los años 90 (De La Cadena, 2002; Rivera Cusicanqui, 2010; Nivón Bolán 2013; Restrepo, 2013; Briones, 2002) y que este sesgo se tradujo sustantivamente al ámbito educativo. Autores de diversas latitudes permiten sostener el alcance global de este proceso: para el contexto europeo, García, Pulido y Montes (1999) señalan la omisión de las relaciones de desigualdad desde las que se construyen las diferencias -y por lo tanto, quiénes y cómo definen a las mismas en todo un espectro de propuestas educativas, desde las “asimilacionistas” como las biculturales o de “preservación y extensión” del *pluralismo* cultural. Asimismo, advierten sobre el modo en que estos enfoques oscurecen el carácter difuso y flexible de las fronteras y desplazamientos entre los distintos agrupamientos (ídem). En Latinoamérica, esta discusión ha cobrado fuerza también respecto del paradigma de la interculturalidad como alternativa superadora (al menos en parte) de la versión multicultural de las diferencias. La disciplina antropológica en nuestro contexto ha encarado este debate alrededor de dos ejes que voy a considerar especialmente aquí: el concepto de cultura que se maneja en las propuestas educativas y la forma en que la diversidad cultural tiende a ser desanclada conceptualmente de las relaciones de poder y desigualdad. Se ha señalado que el uso de interculturalidad parece frecuentemente ligado a una definición ahistórica y estática de la *cultura*, como entidad discreta que comparten los individuos de un mismo grupo (Diez y Novaro, 2009:6). Distintos proyectos y políticas educativas en Argentina implican la reedición de las matrices esencialistas y funcionalistas de dicho concepto, involucrándose en un proceso de *reificación de lo cultural y expropiación de lo político* (Díaz y Rodríguez de Anca 2010). De modo que la dinámica intercultural puede plantearse como un espacio de encuentro (armónico o conflictivo) entre grupos; o imbricada en procesos y relaciones en constante transformación (Diez, 2004:198). Asimismo, cierta utilización ‘restringida’ de la interculturalidad como algo relativo a determinadas poblaciones parece presuponer a ciertas “diferencias” (y no otras) como problemáticas para el modelo escolar vigente (op.cit.:52).

En principio, el análisis de políticas educativas había permitido identificar tendencias fragmentacionistas y neoliberales entramadas en las iniciativas de educación intercultural y celebración de la diversidad en el ámbito educativo (Neufeld y Thisted, 1999; Novaro, 2006). La propia noción de “minoría” para entender la posición de ciudadanía desde la que se instalan en la arena política estas demandas, esconde en realidad una “trampa”, ya que la diversidad en América Latina no es una cuestión de “minorías” (Rockwell, 2001) sino de mayorías ante sostenidos procesos de asimilación e invisibilización desde las políticas estatales, como en Bolivia (Rivera Cusicanqui, 2010). En los escenarios contemporáneos, es esta *economía política de la diversidad* - una delimitación de las demandas legítimas que necesariamente lleva como contracara el descarte de otras (Hale en Briones, 2002)- la que impone reconocer la “intacta colonialidad” de las políticas del reconocimiento (Bidaseca, 2010).

Mientras las posiciones críticas de los usos hegemónicos de la diversidad en el campo educativo entienden el peligro de que se involucre en la conformación (y legitimación) de circuitos educativos paralelos y desiguales (Novaro, 2006), subrayando que la *focalización* es una característica distintiva de las políticas neoliberales, -como contrapartida a la universalización en el acceso a determinados derechos y servicios públicos- (Neufeld, 2000), también se viene intentando pensar este tema respecto de los derechos educativos y culturales de diversos colectivos, como los indígenas y los migrantes.

En trabajos recientes se ha planteado que los lineamientos que se dirigen a regular la tarea docente, se siguen orientando por nociones que no disponen un entendimiento complejo de la diversidad sino más bien, tendiente a polarizaciones entre el rechazo a la misma o su reconocimiento desde el exotismo (Novaro, 2012:9). De hecho, los pueblos indígenas son reconocidos en diversas leyes provinciales sobre interculturalidad y la definición de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como modalidad en la ley nacional de educación (Hecht et al, 2015). Al respecto voy a considerar que se ha planteado que la EIB permanece como una temática de la situación de la población indígena, mientras que la población extranjera indígena esta excluida de este debate (Novaro y Diez, 2015). Volver sobre las políticas de la diferencia puede contribuir a inteligir este proceso. Es el dispositivo estatal (argentino en este caso) el que se “desentiende” de la etnicidad de los migrantes bolivianos de origen quechua y aymara, cuya presencia predomina en los grandes conglomerados urbanos de la zona metropolitana de Buenos Aires (Caggiano y Torres, 2011). En este sentido, las

investigaciones etnográficas pueden dar cuenta de actores que no “encajan” con los sujetos de derechos que predefinen las agendas de los organismos internacionales, quedando excluidos del universo de aquellos a quienes se reconoce como *sujeto y objeto* de las políticas públicas⁵ (op.cit:214). Esta mirada problematizadora del modo en que la etnicidad de las poblaciones extranjeras no “entra” en lo que el estado define como indígena, me interesa como marco más amplio de las formas de invisibilización y devaluación de lenguas indígenas en los contextos educativos como el que he trabajado, donde transitan su escolaridad los niños/as de familias bolivianas. En este contexto, he registrado la convivencia entre las prácticas de devaluar ciertas variedades del español y el habla de una lengua indígena como *problemas* para el aprendizaje de los contenidos formales, con intentos “de *reconocimiento*” a los que apuestan algunos docentes, sin contar con recursos ni apoyos formativos específicos de ningún tipo. Volveré sobre esta cuestión más adelante, pero antes queda pendiente explorar estos debates desde la normativa vigente relativa a la población migrante.

Todo estudio sobre los derechos de las personas migrantes en Argentina reconoce un punto de inflexión histórica en la normativa migratoria a la ley 25.871/03, basada en una perspectiva de derechos humanos, ya que reconoce al migrar como un derecho inalienable de la persona, entre otros aspectos que serán considerados más adelante. En este capítulo me dedico a incisos y artículos que dialogan directamente con la legislación anti discriminación y los derechos culturales de los migrantes. En concreto, el artículo 13 de la ley⁶ establece una definición sobre los actos discriminatorios que es casi idéntica al primer artículo de la ley de Actos Discriminatorios del año 1988⁷. La normativa contra la discriminación debe ser leída en este mapa de progresiva instalación de las diferencias en el lenguaje político y centralmente la adopción de

⁵ La cursiva es mía.

⁶ La ley de Actos Discriminatorios, dice en su artículo 1: *Quien arbitrariamente impida, obstruya, restrinja o de algún modo menoscabe el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional, será obligado, a pedido del damnificado, a dejar sin efecto el acto discriminatorio o cesar en su realización y a reparar el daño moral y material ocasionados. A los efectos del presente artículo se considerarán particularmente los actos u omisiones discriminatorios determinados por motivos tales como raza, religión, nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, sexo, posición económica, condición social o caracteres físicos.* La Ley de migraciones en su artículo 13: *A los efectos de la presente ley se considerarán discriminatorios todos los actos u omisiones determinados por motivos tales como etnia, religión, nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, sexo, género, posición económica o caracteres físicos, que arbitrariamente impidan, obstruyan, restrinjan o de algún modo menoscaben el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional, los Tratados Internacionales y las leyes.*

⁷ Ley de penalización de Actos Discriminatorios 23.592/88. Al momento de escritura tiene media sanción un proyecto de (nueva) ley sobre discriminación en el congreso nacional. En abril de 2015 se sancionó la ley Contra la Discriminación (5.261) de la Ciudad de Buenos Aires.

principios globales de la declaración contemporánea de derechos humanos. Subrayo la inserción “temprana” de esta legislación en el contexto nacional porque puede decirse que, a comparación otros países de la región que ni siquiera tienen normativas nacionales contra la discriminación, como Paraguay (independientemente de sus compromisos con tratados internacionales) el principio de no discriminación ha sido una retórica legalizada (y por lo tanto con cierto peso institucional) en Argentina muy pocos años después de la reapertura democrática.

Me interesa destacar aquí que el recurso al principio de igualdad y no discriminación es una constante de los documentos sobre niñez y migración de organismos, activismos por los derechos, etc. consultados que serán detallados en el capítulo siguiente⁸. El artículo 2 de la CDN se toma como referente de un principio transversal de no discriminación: *Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.*

Este principio de igualdad “a cada niño sin distinción alguna” sienta las bases de la igualdad de derechos para todos los niños/as, una premisa universalista sin duda heredera de la protección contra la discriminación en la Declaración Universal del 48. Este principio de igualdad a su vez, tiene un anclaje histórico a partir de la entrada del discurso de derechos de infancia en el sistema educativo a principios de los años 90 (Siede, 2016).

Entre algunas de las características más “rupturistas” de la normativa migratoria argentina, cabe plantear la referencia a lo que pueden entenderse dentro de la órbita de los “derechos culturales”. Si bien no son nombrados en esos términos por la propia ley, es relevante advertir los incisos que determinan, aunque de manera ambigua y despolitizada, la cuestión de la diversidad como un tema que compete a las obligaciones

⁸ Junto con el interés superior del niño, son los principios más convocados en documentos que examinaré en el próximo capítulo, como la Opinión Consultiva de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2014), “Poniendo a los niños en primer lugar” (Save The Children, 2016).

del estado para con la población migrante y lo define literalmente como aspecto de la “integración” de los extranjeros⁹.

Traigo la normativa para plantear por un lado, la presencia en ella de las versiones más “naïf” y conservadoras de la diversidad como “sociedad multicultural” y “convivencia”. Pero también y sobre todo, para atender al horizonte que se implica en la definición del “conocimiento y la valoración de las expresiones sociales, culturales y económicas” de los migrantes como responsabilidad del estado. Se ha planteado que lo que el estado interpreta” sobre la valoración de las expresiones” de los migrantes es una matriz de folclorización de aspectos “típicos” y tradicionales que dibujan una imagen reificada de distintos pueblos en un mosaico de lo nacional (Pizarro, 2012). Para mi tema de estudio es relevante subrayar que las responsabilidades institucionales que se asignan al área educativa se limitan a la adecuación de las disposiciones reglamentarias a las particularidades de la condición “administrativa” de los migrantes¹⁰. Mientras en las retóricas de organismos internacionales de infancia y activismos de derechos, la educación “multi” o “inter” cultural aparece como un derecho educativo específico de esta población, en Argentina los lineamientos educativos se entienden como la plena garantía del acceso a las instituciones del país, o acaso a la tarea educativa de difundir la perspectiva de derechos. En verdad, la difusión de los derechos va a pasar a tener un lugar relevante en los activismos como demanda educativa en los últimos años, sin embargo la introducción del paradigma de derechos de los migrantes como discurso educativo llegó un poco “más lejos”, con la elaboración de un material de corte interdisciplinario que promueve diversos debates de los que he dado cuenta en estos capítulos, sobre todo respecto de las migraciones “fundantes” y las migraciones “problema”. Se trata de una iniciativa que cobró forma más de diez años después de la sanción de la ley de migraciones, y apoyada fuertemente por el paradigma de derechos

⁹ Artículo 14: El Estado en todas sus jurisdicciones, ya sea nacional, provincial o municipal, favorecerá las iniciativas tendientes a la integración de los extranjeros en su comunidad de residencia, especialmente las tendientes a: a) La realización de cursos de idioma castellano en las escuelas e instituciones culturales extranjeras legalmente reconocidas; b) La difusión de información útil para la adecuada inserción de los extranjeros en la sociedad argentina, en particular aquella relativa a sus derechos y obligaciones; c) El conocimiento y la valoración de las expresiones culturales, recreativas, sociales, económicas y religiosas de los inmigrantes; d) La organización de cursos de formación, inspirados en criterios de convivencia en una sociedad multicultural y de prevención de comportamientos discriminatorios, destinados a los funcionarios y empleados públicos y de entes privados.

¹⁰ Es la reglamentación del artículo en 2010 la que explicita a la DNM como órgano que debe disponer de tales medidas relativas a la “integración” de los migrantes.

de infancia. En 2014 el Ministerio de Educación declaró “de interés educativo” un material producido por el Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Lanús y UNICEF. El mismo contiene herramientas de orientación pedagógica y materiales desde una perspectiva de derechos humanos de las personas migrantes, denominado “Repensar la inmigración en Argentina. La Valija”. Este material reúne un texto marco donde se aborda la legislación en clave antropológica, una serie de secuencias didácticas para nivel primario y secundario, y una filmoteca con varios cortos sobre diversidad, estereotipos y prejuicios, organizado por CineMigrante. Esta iniciativa sin duda auspiciosa fue desarrollada en conjunto con investigadores de la UBA, en el marco de mesas interinstitucionales que he mencionado en el capítulo anterior, y de las que he participado como invitada desde el año 2012, en particular la Mesa Interinstitucional sobre Educación, Niñez y Migración. A partir de 2014 también se implementó un curso de formación docente orientado por los contenidos de La Valija (y dirigido por gran parte del equipo de redacción), el seminario virtual de Migración y Derechos Humanos del programa “Nuestra Escuela” del Ministerio de Educación, que se orienta por los contenidos de “la Valija”. Dedico estas líneas a mencionar mi participación porque he tenido oportunidad de participar en la validación de La Valija en el año 2014, elevando algunas reflexiones e interrogantes sobre el enfoque normativo que predomina en las secuencias didácticas, lo que será comentado en el capítulo 7.

Por otro lado, estos incisos sobre las expresiones culturales de los migrantes deben ser leídos en un contexto donde, como he planteado respecto de la “política de las diferencias y la diferencias en la arena política” al menos se neutralizan las *históricas cláusulas de asimilación* que ordenaron la política migratoria argentina. En este sentido, la ley de migraciones legaliza un marco social y político de “expresiones culturales” en un contexto social donde muchas de ellas remiten a reivindicaciones de la nacionalidad fuera del territorio, como las de la población boliviana. Trazar el vínculo entre lo que ambiguamente se llaman expresiones o derechos culturales y lo nacional como referencia en organizaciones debe reparar en que esta relación es centralmente representada por el estado desde un repertorio étnico, pero no es una equivalencia estrictamente vinculada a los trayectos que construye la población migrante. En este terreno de los activismos de abajo, el aglutinamiento entre lo nacional y lo étnico no es equivalente sino que perfila alianzas e inserciones diferenciales entre organizaciones, entre tipos de solidaridad que trascienden la posición migratoria -articulándose por

ejemplo con clivajes de clase- (Cantor, 2013). Más bien, la equivalencia entre un repertorio étnico y una referencia nacional dialoga con el modo en que el propio estado construye coordenadas folclorizadas de “diversidad”. Esta interpretación de un repertorio étnico es la que aparece con más condiciones para ser tematizada en las escuelas (Diez y Novaro 2015), lo cual es particularmente relevante para entender lo analizado en el contexto específico en el que trabajo.

Subrayo que en este marco en el que la “integración” de los migrantes no se define en términos incompatibles con una perspectiva de derechos, la ley de migraciones “perfora” el techo de la legislación antidiscriminatoria, ya que –tal vez desde una interpretación amplia- reconoce la interlocución social, económica y cultural de los migrantes como un colectivo. En verdad, lo que el marco de derechos de migrantes permite instalar es la expansión de una noción moderna -y agregaría liberal- de discriminación (como sanción hacia violaciones al principio de igualdad) hacia una más amplia vinculada a las políticas de la diversidad, que vuelve como acto discriminatorio al no reconocimiento de las diferencias (Briones, 2002:16). Sostengo que esta distinción jurídico-política en torno a la discriminación es clave para comprender el debate por la definición de los derechos educativos y culturales de la población migrante como una minoría legítima ante el estado. En este punto, entiendo que una ciudadanía legítima desde la “*diferencia nacional*” es una categoría que permite aludir a diversos procesos a los que se apuesta desde la perspectiva de derechos y también desde las organizaciones de migrantes. El asunto es cómo se configuran las prerrogativas institucionales, en los contextos concretos.

Colocando al referente nacional como centro de la “diferencia” que organiza las discusiones sobre la ciudadanía del colectivo migrante, se impone atender a las profundas raíces que ha echado la matriz asimilacionista, en particular en el sistema educativo: la escuela ha sido una pieza central del dispositivo de asimilación de los hijos de inmigrantes desde los orígenes mismos del sistema. En adelante reconstruyo aspectos nodales de este proceso y los debates vigentes sobre la diversidad y los derechos, en los que se implica.

Nacionalismo y perspectivas de derechos en el sistema educativo argentino: mandatos fundantes, tensiones vigentes

Ante el progresivo reconocimiento normativo de los derechos educativos y culturales de la población migrante, la limitada presencia de esta temática en las definiciones e intervenciones debe ser pensada en relación a la ausencia de problematización del mandato nacionalizador de la escuela (Novaro, 2012:5). Se sabe que en Argentina así como en otros países latinoamericanos, la organización del sistema educativo se edificó, hacia fines del siglo XIX, desde un proyecto civilizatorio y uniformizador (Novaro, 2002, Díaz, 2001). De este modo, el *sistema de instrucción pública* se erigió sobre la base de una propuesta normalizadora y disciplinadora de la población (Díaz y Rodríguez de Anca, 2010), indisociablemente ligada a aquellos “otros internos” del Estado nacional (Briones, 1996). En los lineamientos y propuestas educativas oficiales, el nacionalismo escolar iría adquiriendo tonos más o menos xenófobos y orientaciones ideológicas contrapuestas según los momentos históricos y políticos, pero siempre a través de una figura relativamente constante de la Nación asociada a la homogeneidad y un pasado sacralizado donde se aloja “el origen” compartido (Novaro, 2002). La xenofobia incluida en los lineamientos de los primeros cincuenta años a partir de 1880, completaba una política migratoria asimilacionista a través de la imagen de la amenaza “foránea” al todo homogéneo que constituía la Nación, mientras que *la diversidad* (a veces caracterizada desde el exotismo y el tradicionalismo) aparece históricamente asociada al conflicto como desviación del orden social (op.cit:301). Cabe advertir que el esencialismo y la exclusión no remitieron solamente al imaginario nacionalista, sino a la conjunción de ideologías liberales y positivistas: ejes del discurso pedagógico que acompaña el surgimiento y masivización del sistema educativo (Díaz y Rodríguez de Anca, 2010). Estos mandatos fundacionales se imbricaron en la *identidad del trabajo docente* (Díaz, 2001), una serie de dispositivos y matrices de sentido fundantes de la tarea pedagógica.

La entrada de los impulsos democratizadores en la política cultural de la región a partir de los años 80 (Nivón Bolán, 2013), en los que necesariamente debemos inscribir al discurso del respeto a la diversidad y la no discriminación, será una ventana relevante para advertir las profundas raíces de las versiones más conservadoras de los mandatos nacionalistas en el sistema educativo. En particular, el mandato nacionalista protagoniza una tensión transversal en el sistema educativo argentino que persiste a lo largo de diversas etapas de reforma y la creciente “actualización” de lineamientos a las perspectivas de derechos. En este sentido, es preciso leer la coexistencia entre el mandato nacionalista y el discurso democratizador que reivindica la noción de “respeto

a la diversidad” y promueve la no discriminación (Novaro, 2002), como un proceso que “arrastra” tensiones políticas y jurídicas de alcance mayor. Se trata de aquellas entre los enfoques anclados en la seguridad y soberanía nacional, y la noción de ciudadanía cosmopolita contenida en la plataforma contemporánea de los derechos humanos (Siede, 2016). Es relevante subrayar en este sentido que, cuando se asocia a este paradigma con una noción de ética de alcances globales, siempre se vincula con la vocación por fijar estándares básicos universales que tuvo la declaración del año 48 como paradigma contemporáneo de los derechos humanos. Es por esto que se suele enfatizar el contexto histórico de acuerdos que derivaron en la misma, que debe entenderse como “respuesta” y lucha contra el fascismo, la persecución y discriminación abierta hacia minorías (Velasco, 2010). Si las pujas democratizadoras en materia de política cultural proceden del contexto internacional de posguerra, en la región latinoamericana estos impulsos parecen haberse asociado más a rupturas con autoritarismos nacionalistas, inscribiéndose como genealogía amplia de las “políticas de la diferencia” que comenzaron a perfilarse a finales de los 80 (Nivón Bolán, 2013).

En este punto, se impone subrayar que la coexistencia entre el mandato nacionalizador fundante del sistema educativo, y la perspectiva de derechos de impronta global surgida a mediados del siglo, resulta uno de los nudos centrales que persisten fuera de las agendas educativas y políticas de distinto signo, y a lo largo de las diferentes “licuaciones” que el significante derechos humanos ha atravesado en el ámbito educativo (Siede, 2016: 523). Pueden registrarse procesos significativos sobre las tensiones que permearon esta “convivencia”. Considero relevante detenerme hacia finales de los años 80 y los años 90 como contexto de una de las primeras legislaciones antidiscriminación de la región, la relativa consolidación del lenguaje de la “diversidad” y a su vez, la paulatina entrada de los derechos de los niños en el sistema educativo, particularmente desde los 90. Ya en la segunda mitad de los años 80, y como aspecto de un proceso más amplio de debate social y político en torno a los derechos humanos como categoría clave de la reapertura democrática, la temática comienza a ser objeto cada vez más sostenido de debate en torno a la definición curricular (Siede, 2013a)¹¹. Los acuerdos en torno a la puesta en agenda de la educación en derechos humanos y los debates pedagógicos al respecto, se involucraron de manera intermitente

¹¹ La genealogía que reconstruye este autor excede por mucho a este recorte, ya que analiza la presencia o ausencia de los derechos humanos desde el año 49, el primer ciclo lectivo posterior a la Declaración Universal de 1948.

en el transcurso de la reforma educativa de los años 90 (Siede, 2016:298). La retórica contra la discriminación y el respeto a las minorías aparece en los debates sobre la reforma mediante la creación de los CBC (Contenidos Básicos Comunes) (Siede, 2016:315).

Como punto de partida, es preciso plantear que “la humanidad” de los derechos humanos es un significante que flota y no está fijado “a priori” a ninguna identidad, sino que este nexo entre significantes y significados es contingente e histórico (Douzinas, 2006: 327), y por lo tanto resultado de pujas y articulaciones políticas de cada contexto. La reconstrucción de Siede para el contexto argentino (2016) muestra que el marco de infancia propulsado por la sanción de la CDN, se abre paso en el sistema educativo en un momento histórico en el que confluyeron diversos procesos: por un lado, una “transición-giro” político y cultural sobre los derechos humanos (que fue buscado por el bloque político menemista, mediante una versión más aséptica de los derechos humanos en la nueva ley de educación, la despolitización y el borramiento de los debates sobre DDHH durante el gobierno de Alfonsín centrado en la dictadura). Los derechos de los niños relevaban y continuaban el protagonismo de los derechos humanos en la década anterior (Siede 2016:302), abriéndose paso como “sesgo menos ideologizado” que las demandas de las organizaciones de derechos humanos en la década anterior (op.cit.:304). A su vez en este contexto, eventos sobre los derechos de la niñez tuvieron alto alcance mediático logrando el apoyo de sectores políticos que permitieron que asumieran un rango institucional, aunque los impulsores de estos eventos atribuyan a ese apoyo político un carácter algo imprevisto y azaroso (Siede 2016:301), a lo que debe sumarse la intervención que había comenzado a ejercer el fuero internacional que impulsaba los derechos de los niños desde la sanción de la CDN¹². Desde esta óptica, la entrada de los derechos de la niñez al ámbito escolar debe leerse en relación al modo en que Siede analiza la presencia de los derechos humanos en el currículo, es decir a la acción sostenida de “emprendedores curriculares” interactuando en las coyunturas normativas y políticas, con alguna medida de situaciones azarosas (Siede, 2016:521)¹³.

¹² La CDN fue aprobada por una ley del Congreso Nacional (23.849) en 1990.

¹³ Por otro lado la creciente legitimidad del discurso de derechos del niño también implicó un apoyo para las demandas por el derecho a la identidad, memoria y justicia desde las Abuelas de Plaza de Mayo, eje que mucho más adelante pasaría a formar parte de ofertas institucionales de formación docente.

El impulso que vuelve a tomar el despliegue del discurso de derechos de los niños en la primera década del siglo XXI, es indisoluble de la sanción de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en 2005 (Siede, 2016).

En párrafos anteriores he intentado poner de relieve la tensión entre el mandato nacionalista y la noción cosmopolita de ciudadanía en los derechos humanos contemporáneos. Ante un contexto normativo que ubica a los derechos de las personas migrantes explícitamente dentro de esta órbita, -con la ley de migraciones del año 2004-, esta tensión tampoco ha sido repensada en la última etapa de reformas durante la gestión kirchnerista, que además ha impreso sin dudas un protagonismo destacado a los derechos humanos en la retórica oficial. En este sentido, los lineamientos expresados desde el Ministerio de Educación ante el Bicentenario evidencian una noción de derechos humanos que se expande al máximo, conteniendo dentro de sí en aparente confluencia a la reivindicación de la gesta patriótica y a los derechos humanos, mientras que desde las ciencias sociales es objeto de debate el modo en que la enseñanza de la historia nacional se tensiona con el discurso de la ética global de los derechos humanos en las escuelas (Carretero, 2007 en Siede 2016:451)¹⁴.

Las premisas sobre el concepto de cultura contenidas en las propuestas educativas es un punto en común que atraviesa las discusiones sobre el nacionalismo y la diversidad como discursos educativos, al menos desde la lectura antropológica que asumo de este debate. Es ante las nociones que siguen permeando las premisas desde las que se construye lo nacional en el ámbito educativo que pueden enfatizarse ciertas continuidades o persistencias con cierta “responsabilidad” en la obstaculización de un entendimiento complejo de la diversidad. Es cierto que en las dos últimas etapas de reforma educativa del siglo XX (1983-1989/1989-1999) se va desplazando la nacionalidad como eje articulador, aunque en los contenidos concretos continúa configurando el referente explícito o implícito de los procesos sociales -sin presentarse en los 90 con el mismo énfasis homogeneizador de años anteriores- (Novaro, 2002:188). Sin embargo en el marco de ésta última reforma, continúan las alusiones a la escuela como espacio que fomenta el sentimiento de pertenencia a “lo nuestro”,

¹⁴ La observación de Siede sobre las limitaciones del uso de las efemérides desde una premisa de articulación entre la identidad nacional, la memoria y los derechos humanos intenta aportar en este sentido (Siede, 2016:451).

coexistiendo con los nuevos lineamientos y el discurso de la diversidad (op.cit.:212)¹⁵. También para la primera década del siglo XXI parece posible advertir la vigencia de tensiones que remiten a la dificultad de que lo que sea objeto de problematización sea “lo nuestro”, “lo nacional” y que lo que suelen primar como formas tradicionales del nacionalismo son sus variantes más conservadoras (Novaro, 2012). Esto último impone trasladarse del plano de los documentos hacia el modo en que son “procesados” los paradigmas educativos. En tal sentido, también respecto a la diversidad se han señalado tendencias que son fundamentales para considerar como puntos de partida. Hace ya quince años, Novaro (2002) ha analizado la tendencia a despolitizar la discriminación en la escuela mediante el encapsulamiento de las reflexiones sobre estos hechos en su cara inmediata y concreta. Hay un acuerdo en reconocer el sesgo “actitudinal” con el que es procesado este paradigma (Novaro, 2002), incluso en otros contextos de la región (Czarny, 2012).

Esta polisemia que permite reunir clivajes étnicos y raciales con condiciones de clase; el reconocimiento de saberes y lenguas históricamente devaluados a su vez relegando necesidades educativas especiales exclusivamente a sectores pobres; y hasta condiciones de discapacidad psico motriz; viene siendo problematizada por la antropología de la educación en Argentina (Novaro, 2002, 2006; Santillán, 2013; Batallan y Campanini, 2008). Incluso las nociones restringidas de “cultura” que se manejan en el debate teórico sobre interculturalidad son representativas de un sesgo generalizado que tiende a despolitizar la diversidad (Hecht et. al, 2015:58). Una lectura situada del debate, debe considerar que el discurso educativo sobre la diversidad hereda una noción sobre las diferencias más anclada en sus genealogías noratlánticas que en los trayectos específicos de las “formaciones de alteridad” latinoamericanas (Briones, 2002), aunque como que he planteado desde luego varían según los países. Más allá de las discusiones teóricas, se trata de pensar el modo en que la institución escolar entiende procedimientos y contenidos en torno a la diversidad mediante una versión patrimonialista de la cultura, desanclada de los procesos socioculturales concretos (Franzé, 2008:85). Desde estos supuestos entiendo que la diversidad no es sino un

¹⁵ Se trata de análisis –respecto del área de Ciencias Sociales– sobre los CBC (o *contenidos básicos comunes*) que tuvieron un papel central en la reforma educativa de los 90. En ellos, las reiterativas alusiones a la “tolerancia de la diferencia”, el estudio de sociedades o grupos denominados “diversos”, no avanzan del mero nivel descriptivo, sin incorporar las herramientas conceptuales que permitan analizar y comprender a dichos referentes (Novaro, 2002:216)

asunto de posiciones políticas de colectivos, donde la disputa en torno a *la diferencia* se asume como condición de igualdad en *lo común*. Se trata de pujas situadas que no necesariamente se tramitan como “las alteridades multiculturalizadas” sino como las que están “a la vuelta de la esquina” (Fonseca y Schuch, 2009). Como requisito de coherencia, vale decir que esta interpretación no ha sido forjada en abstracto sino en torno a mi análisis de procesos concretos: las intersecciones entre la diferencia nacional y la condición de clase; entre el reposicionamiento social de los migrantes limítrofes y el de la población argentina pobre que reside en las villas. El carácter movilizador de la diversidad (y en este caso la diferencia nacional) como disputa de colectivos, impone considerar una cuestión que no se ha asumido central al tema de la diversidad en la escuela, como sí se ha reflexionado sobre el asimilacionismo, la homogeneización cultural y el nacionalismo. Me refiero a una paradoja constitutiva (e irresuelta) del sistema educativo, entre la función de socialización ciudadana de la escuela y su pretendida neutralidad ideológica (Siede, 2103a:16).

Por último, quiero agregar que el trabajo en territorio me ha impulsado a considerar los significados sobre la función promocional de la escuela y la educación para el trabajo como discurso de ciudadanía. El “modelo promocional” supone a la educación como central para la construcción de identidades sociales diferentes a las de origen de los sujetos educandos (Martinic, 1995:316). En general, constituye un discurso histórico vinculado al mandato ilustrado y positivista que instituyó a la educación escolarizada como vehículo para la inserción ocupacional asalariada (Figari y Dellatorre, 2004). Este imaginario ha sido abordado también en Bolivia por Salazar (2007), quien lo analiza en relación a la búsqueda de profesionalización asociada a estrategias de desmarcación de las actividades manuales, junto a las pertenencias étnicas y de clase asociadas a ellas.

Como he planteado en la introducción de la tesis, los discursos de ciudadanía y otras prerrogativas al nivel del sistema escolar, constituyen un marco imprescindible, pero no implican un recorte analítico de acercamiento a la cotidianeidad escolar. Para explicitar el lugar que asumen estos paradigmas en la investigación, es preciso situarlos conceptualmente en el enfoque teórico metodológico de la investigación.

El abordaje histórico etnográfico de la vida escolar y las categorías centrales de la investigación

Uno de los puntos claves de la reflexión antropológica sobre los procesos educacionales, es el cuestionamiento de la homologación entre educación y escolarización (Levinson y Holland, 1996). Este punto de partida es clave para reconocer que la socialización escolar de la infancia se nos presenta como una de las prácticas más fuertemente naturalizadas de la vida social (Neufeld, 1996). Puede considerarse de esta forma que la antropología demanda atender a las relaciones – atravesadas por tensiones y contradicciones–, entre las definiciones y sentidos sobre la formación infantil desde diversas experiencias socioculturales y el modelo que se presenta como legítimo desde la institución escolar (Rockwell, 2009).

El abordaje al que adscribo parte de indagar la experiencia escolar de los niños y niñas en el marco de las diversas experiencias formativas de las que participan, siendo la escuela una de ellas, aunque desde luego no la única. Un entendimiento de la escuela como *experiencia formativa*, permite atender al entramado de relaciones y prácticas cotidianas en las que los niños y niñas se involucran activamente y que configuran tanto las posibilidades como las limitaciones de sus apropiaciones (Achilli, 1999).

Retomando el principio teórico de abordar aquello que no aparece en los registros escritos de las instituciones escolares, este enfoque de la vida escolar compromete a indagar *lo que los sujetos hacen* con la vida escolar, como negociaciones, transformaciones y producción de significados y prácticas (Rockwell, 2011).

El marco teórico de la tesis integra estos presupuestos de análisis de la realidad escolar a las dos categorías analíticas centrales de la investigación. La primera de ellas ha sido presentada ya en la introducción y define al objeto de la investigación como *concepciones sobre derechos* en torno a la niñez y la migración en el ámbito escolar. Resulta de una elaboración construida en el proceso de investigación y elaborada a partir de una genealogía teórica interdisciplinaria. Como definición general, y para no reproducir las definiciones allí planteadas, resumo que esta categoría es conceptualizada en relación a categorías sociales (Rockwell, 2011) de los sujetos, los significados que ellos atribuyen a sus prácticas y experiencias. Desde esta aproximación, el uso del lenguaje de derechos es solo un aspecto de una mirada más amplia hacia discursos prescriptivos¹⁶ o de *deber ser* y la construcción de sujetos de merecimientos, las necesidades legítimas e ilegítimas. Por ejemplo, cuando en la escuela se dejan ver tensiones sobre las políticas públicas como aquello que se “da” a la población de la

¹⁶ Si bien todo lenguaje jurídico cobra la forma de prescripción, no todo discurso prescriptivo remite a una norma (Ochoa Hoffman, 2008).

villa. Resta agregar otro aspecto, relevante para la reflexión sobre las interpretaciones ante hechos de discriminación en la escuela. Los estudios empíricos del derecho se preguntan cómo las vivencias son traducidas políticamente a partir de la desnaturalización de las injurias (nombrar), la responsabilización y el reclamo hacia alguna entidad (culpar y reclamar) (Felstiner, Sarat y Abel, 1980; Estevez Lopez, 2010). Dado que las premisas etnográficas inscriben las dinámicas escolares en los procesos de producción y reproducción cultural, los presupuestos esencialistas alrededor tanto de la “asimilación” como las “diferencias” deben ser examinados en este sentido. Primero, cuando la asimilación es entendida en términos culturalistas por muchas propuestas “inter”, no hace sino clausurar el análisis de las realidades escolares en términos dicotómicos que presuponen “culturas de origen” y “culturas nacionales” como totalidades discretas y delimitables (Franzé, 2008:69). En la tesis, la asimilación como aspecto del paradigma de inclusión escolar es entendida en su sentido histórico-político (e incluso jurídico), y asumida en los indicios que reconstruyo de concepciones y prácticas de los agentes escolares. Procuro que su uso como categoría analítica no cargue con el peso de nociones reificadas sobre cultura y diferencia que desconocen la agencia de los niños/as, los variados procesos de impugnación, apropiación y resignificación de identidades (Franzé, 2008:83). Esto supone haber asumido una distancia con las teorías del conflicto cultural, apoyadas en la premisa de ruptura entre los elementos culturales que imparte la escuela y los propios de las pertenencias de los alumnos (Rockwell, 1996)¹⁷. Como contrapartida de los esencialismos contenidos en algunas definiciones de “asimilación”, se plantean las limitaciones del procesamiento escolar de la diferencias en un sentido patrimonializado: un isomorfismo “sujeto-cultura” que se desgaja de los registros comunicativos situados, códigos abiertos de comunicación donde se producen y negocian los significados (Franzé, 2008). Este enfoque me permite plantear problematizaciones específicas al tema de la discriminación en la escuela. En tal sentido, recuperar la riqueza de las interacciones comunicativas sobre las “diferencias” ha resultado central para problematizar los sesgos institucionales y sus huellas en las palabras de los niños.

¹⁷ Introduciendo una perspectiva crítica, estas corrientes resultarían tributarias de una misma dicotomía de base: una configuración cultural hegemónica, opuesta a la(s) cultura(s) de los alumnos (ídem). Ya sea en términos de clase, o en el orden de lo étnico, este esquema presupone tanto un proceso unidireccional de internalización de pautas culturales, así como a la cultura como totalidad estática y homogénea (Rockwell, 1996:10).

Aquí presento la segunda categoría analítica central, la de *procesos de identificación*. Mediante la misma propongo entender las prácticas del contexto escolar explicitando la dimensión relacional y contextual de las identificaciones, la especificación de los sujetos y discursos públicos que las producen (Brubaker y Cooper, 2001: 43). El hecho de que las identificaciones y autoidentificaciones sean construidas en y a través de prácticas culturales situadas pone en primer plano la relación entre la construcción de subjetividades y las luchas sociales abordadas situadamente (Holland y Lave, 2001:25). Ahora, si bien asumo con estos antecedentes una premisa teórica “constructivista” de las identidades, no voy a omitir que dicha construcción opera en determinadas condiciones históricas, lo cual impone advertir distancia frente a cierto constructivismo cliché, resaltando que “los sujetos construyen sus identidades en condiciones que ellos y ellas no han elegido” (Briones, 2007:68). Ello me lleva a reconocer un supuesto teórico que atraviesa a ambas categorías de análisis. Si bien el abordaje etnográfico de los contextos cotidianos ha permitido reconstruir las acciones de los sujetos más allá de la lógica de la subordinación y reproducción de formas hegemónicas, corresponde darse una reflexión amplia sobre los sujetos como agentes sociales. Entiendo que cumplir con este objetivo requiere de una reflexión informada por otras disciplinas, como la psicología del desarrollo en su tradición constructivista crítica¹⁸, que ofrece aportes sustantivos para pensar las construcciones de los niños en un contexto institucional. Abordajes que articulan la etnografía y esta tradición de la psicología del desarrollo, convocan a no sobredimensionar la agencia y atender a los condicionamientos y restricciones¹⁹ que se involucran en la construcción de conocimiento social (García Palacios y Castorina, 2010).

Finalmente, cabe presentar algunas precisiones sobre el problema de investigación en relación al devenir del trabajo empírico.

Si bien el proyecto de investigación sobre las concepciones de derechos fue presentado en estos términos a la directora de la escuela (por escrito), deliberadamente “los derechos” como categorías sociales no constituyeron un primer paso en la aproximación etnográfica. En este sentido, mi precaución de partida era no imponer el universo de

¹⁸ Esta tradición se considera una ampliación del programa piagetiano para la indagación de la construcción del conocimiento sobre el mundo social, considerando la relación dialéctica del sujeto con la cultura. Se la denomina crítica porque toma distancia de los supuestos sobre un desarrollo universal y general basado en el avance de las formas operatorias del pensamiento (Castorina, 2005).

¹⁹ Los estudios en psicología del desarrollo desde una perspectiva constructivista, ubican este concepto para analizar principios que limitan lo posible de ser pensado por parte de los sujetos sobre el mundo social (Castorina et. al 2010:237; 251; Barreiro 2010).

significados y categorías del investigador (Guber, 2004), lo cual era particularmente importante para indagar concepciones sobre derechos sin presuponerlos ni anticiparlos como categorías de percepción de los hechos.

El trabajo de campo se ha organizado en un primer momento consultando descripciones en un sentido amplio sobre las condiciones de vida de la villa en general, los sentidos atribuidos a la inclusión escolar, y la observación de las interacciones entre los niños.

En este marco de acercamiento, fueron relevadas diversas apropiaciones de los discursos de ciudadanía “disponibles” en la escuela (el discurso promocional, nacionalismo, diversidad, derechos de la niñez). Su relevancia para el análisis radica en que estas apropiaciones situadas resultan problematizadas en relación a las relaciones burocráticas de la escuela, donde incluyo a las regulaciones institucionales sobre los niños como alumnos, la relación con las familias y las rutinas de enseñanza. Son estos procesos, los que voy a considerar centrales para pensar en las distancias y desacoples con lo que experimentan los niños desde su posición social e institucional.

Apoyando el análisis en ciertas recurrencias de los discursos de los actores educativos, voy a detenerme en el análisis de las concepciones y prácticas de algunos de ellos en particular, -a partir de la triangulación de diversas situaciones cuando ello fue posible-. En parte esto se orienta por el propósito de neutralizar el “principio de equivalencia funcional” propio de las lógicas burocráticas, como sistemas abstractos donde el eje son las tareas realizadas, y no quién las realiza: los *roles* y *funciones* (Díaz de Rada, 2008a: 32). De modo que mi lectura de los procesos registrados, intenta encarnarse lo más posible en las trayectorias reales y los cursos de acción de sujetos “sustituibles para la institución” (op.cit:38) pero no para la elaboración teórica etnográfica.

Por su parte, el seguimiento de un mismo grupo de niños en distintas situaciones, - algunas de ellas producidas exclusivamente por mi presencia- ha resultado fundamental para elaborar las conceptualizaciones que presento. El registro de intercambios sostenidos con ellos, sus historias e interacciones, me ha permitido también fundamentar decisiones metodológicas específicas. Por ejemplo, cuando fue tomada la decisión de implementar el lenguaje de derechos en un taller de improvisación, en relación al *trabajo como un referente empírico* reconstruido previamente en el abordaje general de interacciones entre ellos y con los adultos²⁰. El recurso al teatro como

²⁰ He comunicado a mis interlocutores que se guardaba la confidencialidad de los nombres y de los datos específicos de la institución. Por ello en la tesis todos los nombres han sido reemplazados y no explico la denominación social de la villa donde trabajé.

aspecto de las estrategias de indagación con los niños, requiere de explicitar brevemente algunas consideraciones que a mi entender lo muestran como un formato sugerente en comparación al de otras modalidades artísticas. El teatro ha tenido diversos y fructíferos cruces con problemáticas, temas y cuestiones abordadas por las ciencias sociales y la antropología, como el conocimiento etnológico (en la obra de Antonin Artaud y Jerzy Grotowski), así como el trabajo de Victor Turner ya desde la propia genealogía del concepto de *dramas sociales*²¹ (Citro, 2001). En la introducción había planteado específicamente que entiendo esta estrategia en relación a la performatividad, lo que exige que aclare a qué me refiero con ello. Involucra una definición de actuación que no supone cualquier tipo de acción social, (como las ejecuciones rutinarias como comer, dormir, etcétera), sino específicamente, aquellas acciones en donde el sujeto que las despliega “hace algo con lo que dice”, contiene a la percepción de quien produce los actos y quienes los registran²² (Prieto, 2009).

Las improvisaciones teatrales resultan, desde luego, contextos de interacción generados exclusivamente por mi intervención como investigadora. Pero son considerados como significativos en la medida en que allí se despliegan prácticas y discursos registrados en situaciones de observación –como es el caso de las interpelaciones denominadas como “discriminatorias”–, o acaso permiten triangulaciones con posicionamientos de los niños en otros contextos, ante conversaciones informales conmigo o en entrevistas. Situaciones específicas que entiendo contribuyen a la tematización de aspectos abordados en la reconstrucción general. Con ello quiero decir también que sólo he considerado algunas experiencias de la totalidad de talleres que llevé a cabo durante 2012 y 2013²³.

Hasta aquí he planteado consideraciones sustantivas para el encuadre teórico general de la investigación, pero es momento de avanzar en otro pilar del problema de investigación. El recurso a la problematización del marco de infancia es desarrollado en el capítulo siguiente, donde trabajo en detalle la construcción de los niños migrantes como sujetos de derechos en el plano de los discursos institucionales y problematizo aspectos del mismo. Por otro lado, dejo planteadas caracterizaciones centrales sobre la

²¹ En tanto los dramas constituyen metáforas de los procesos sociales en su carácter dinámico y conflictivo (Citro, 2011).

²² Desde luego más allá del teatro, ello se vincula con la definición de los actos de habla performativos desde la lingüística (Butler, 1998), y la performatividad dentro de la aproximación constructivista a las identidades a la que me referí antes (Briones, 2007).

²³ En ocasiones también fueron también implicándose en situaciones azarosas que transformaron la dinámica de “taller” en conversaciones grupales.

normativa migratoria en Argentina desde un enfoque antropológico, lo que implica pensar articuladamente los procesos de diferencia nacional, con las jerarquías raciales y étnicas que históricamente han atravesado a las poblaciones migrantes limítrofes.

Capítulo 2

Niñez y migración en los paradigmas de derechos. Elementos para una aproximación antropológica²⁴

En este capítulo caracterizo la intersección entre los paradigmas de derechos de los niños y los migrantes como sujetos de la normativa vigente a nivel nacional y regional. Problematizo los discursos jurídicos y políticos sobre los niños en contextos de migración, así como reconstruyo procesos locales alrededor de la especificidad de la ley de migraciones argentina y la posición histórica de los migrantes limítrofes.

La intersección normativa entre niñez y migración. Consideraciones introductorias

El singular enfoque de derechos de la Ley de Migraciones argentina, es el contexto en el que comienzan a cobrar visibilidad discursos de derechos de niñez migrante (en particular como fruto de la articulación entre el Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Lanús y UNICEF). Pero también se inscriben en discursos jurídicos a nivel regional e internacional que debaten la situación de los niños en las agendas migratorias apoyados en los principios rectores de la CDN. La aproximación antropológica de la tesis propone interrogarse sobre el modo en que se construye la “intersección” entre niñez y migración, problematizando conceptos y premisas que organizan los discursos de derechos de niñez migrante, así como los mecanismos institucionales y políticos desencadenados en este marco. Ello implica cuestionar el entendimiento de los derechos de infancia como un a priori cuya entidad es evidente, reconstruyendo niveles de análisis desde donde atribuirles alguna significación estable

²⁴ Algunas partes de este capítulo fueron publicadas en los siguientes artículos: “*Infancia, diferencia y desigualdad. Aportes en la clave de los feminismos poscoloniales*”. 2015 Revista Clivajes y “*Niñez, migración y derechos: aportes para un abordaje antropológico*”. 2014 Revista Sociedad y Equidad. Asimismo en el capítulo del libro: Diez María Laura, Martínez Laura y Groisman, Lucía (2017) “Políticas públicas y derechos. Reflexiones desde la antropología sobre la escolarización de niños migrantes”. En: Novaro, Gabriela; Santillán, Laura; Padawer, Ana; Cerletti, Laura (coords.) *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires, Biblos.

(Llobet, 2011). La problematización que propongo para pensar los discursos de derechos de niñez y migración, sigue este planteo reconstruyendo dimensiones de contextualización (el cruce entre niñez y migración en la agenda política internacional y regional, la construcción de un frente discursivo en torno a los derechos de los migrantes en Argentina y la retórica de niñez en este contexto) y de conceptualización, como las tensiones entre niños y migrantes como minorías jurídicas.

La visibilización de la condición migratoria de los niños en Argentina²⁵, debe inscribirse en el marco de los procesos de organización social y política que confluyeron en la sanción de una ley con perspectiva de derechos humanos en 2003, cuya genealogía es preciso reconstruir. Para ello es necesario dirigirse a la década de los 90, como escenario de una escalada de representaciones y discursos oficiales xenófobos, que en general apuntaban a la (supuestamente) alta proporción de inmigrantes limítrofes y de Perú como responsables de la desocupación, y otros aspectos de la crisis económica y social desatada por el neoliberalismo. Sin embargo, la migración limítrofe no ha variado significativamente²⁶ a lo largo del siglo XX. Otro tipo de procesos han contribuido en una mayor visibilización de estas poblaciones en las últimas décadas: el desplazamiento de los lugares de destino habitualmente en zonas fronterizas, hasta las grandes ciudades (Grimson, 2006) y más especialmente el área metropolitana de Buenos Aires²⁷, donde según datos del Censo 2010 reside el 65% de la población de migrantes latinoamericanos (Repensar la Inmigración en Argentina, 2012).

Fue precisamente en los años 90 cuando comenzó a construirse un frente discursivo²⁸ – es decir, la articulación de una diversidad de actores encolumnados en las retóricas de defensa de los derechos de los migrantes-. El producto más significativo de estas iniciativas por los derechos de los migrantes fue el consenso²⁹ (Correa, 2004) alrededor

²⁵ De acuerdo al último censo nacional (2010), la población de niños migrantes en Argentina (de 0 a 14 años) llega a 140.000 (CELS, 2012/Repensar la Inmigración en Argentina, 2012).

²⁶ Históricamente la tasa de migrantes limítrofes se ha mantenido en un flujo sostenido y estable a lo largo de un siglo, entre un 2 % y un 3,5 % de la población del país (Pacecca, 2010, Repensar la inmigración, 2012). Actualmente constituyen un 3,5 dentro del porcentaje de origen extranjero (en general) sobre el total de población del país, un 4,5 % (Censo 2010). Se enfatiza en este sentido que los datos históricos desmienten absolutamente cualquier imagen de “invasión” o “inmigración descontrolada” que se trafica en los medios de comunicación (Repensar la Inmigración, 2012).

²⁷ Integrada por la Ciudad de Buenos Aires y 24 partidos de la Provincia que rodean la Ciudad.

²⁸ Se toma la noción de Fonseca y Cardarello, que analizan la complejidad de los procesos discursivos que construyen a los sujetos políticos, específicamente en torno a los derechos de infancia (Fonseca y Cardarello, 2005:10)

²⁹ Desde el año 1996, la denominada “Mesa de organizaciones de la sociedad civil para la defensa de los derechos de los migrantes” fue integrada por organizaciones como APDH (Asamblea Permanente por los Derechos Humanos), el Arzobispado de la Ciudad de Bs As, el Centro de Estudios Legales y Sociales

de la nueva normativa (que desplace a la de la dictadura militar), que entró en vigencia en el año 2004 (25.871). En verdad, hubo varios proyectos que fueron perdiendo estado parlamentario; el de Giustiniani entró durante el gobierno de la Alianza pero fue sometido a audiencia pública en 2003 y sufrió modificaciones fruto de negociación con el poder ejecutivo a través de la Dirección Nacional de Migraciones (Courtis, 2006:178). Hay un consenso en torno a la ley como un punto de inflexión histórica, partiendo de reconocer la migración como un derecho humano (Domenech, 2007; Pacecca y Courtis, 2010; Ceriani Cernadas, 2011). Un aspecto que suele asociarse a esta reforma es el aumento considerable de la proporción de migrantes regularizados y la agilización de los trámites relativos mediante la implementación del programa Patria Grande³⁰, aunque desde luego no ha sido un proceso lineal (Informe Anual CELS, 2012). La letra de la ley de migraciones avanza en la cuestión central del reconocimiento de ciertos derechos independientemente de la condición de regularidad, como el acceso a salud y educación³¹.

A pesar de los avances, se advierte un déficit de políticas para adecuar el conjunto del ordenamiento jurídico a la ley de migraciones, pero también el peso de las prácticas cotidianas y concretas que obstaculizan el cumplimiento y acceso de garantías que están contempladas en la letra de la ley: a veces atribuidas a la falta de formación de los funcionarios, otras a las prácticas discriminatorias en las dependencias estatales (Ceriani, 2011; UNLA/UNICEF, 2013).

Desde su sanción, los actores institucionales organizados en espacios de encuentro sobre derechos de migrantes configuraron una dinámica relativamente sostenida de trabajo en torno al proceso de implementación, lo cual se ha visto plasmado en informes de universidades y organismos de derechos humanos; algunas producciones académicas dan cuenta de estos debates para el ámbito jurídico y sobre la cuestión específica de la niñez (Serra, 2011; Ceriani Cernadas et al 2011; Goldar y Heffes, 2012). Pero además,

(CELS), el Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos, la Central de Trabajadores de Argentina (CTA), la Fundación de la Comisión Católica para las Migraciones (FFCAM), la Red de Investigadores de las migraciones contemporáneas en Argentina; el Servicio ecuménico de apoyo y orientación al migrante y refugiado (CAREF), el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ). Los consensos alrededor de la nueva ley se definieron más claramente hacia el año 2000 en torno de la derogación de la ley de la dictadura, aunque este proceso estuvo atravesado por disputas (Correa, 2004).

³⁰ Una política que generó mecanismos de facilitación para la regularización de todos los nacionales del Mercosur y asociados.

³¹ Asimismo procura instalar que los agentes efectores de derechos que interactúen con personas en situación migratoria irregular provean información y asesoramiento acerca de los trámites para la regularización, en lugar de la obligación de denuncia –y el procedimiento de expulsión– que promovía la normativa anterior (UNLA/UNICEF, 2010).

en informes recientes se considera que esta acción conjunta de instituciones impulsó la ampliación y precisión de algunos vacíos de la nueva normativa³², configurando un canal de articulación con el Estado que se materializaría en la posterior reglamentación de la ley en el año 2010 (FIDH/CELS, 2011).

Quiero dejar planteada en esta introducción, una consideración sobre la doble genealogía desde la que miro a la intersección normativa local entre infancia y migración. Entre una ley de migraciones cuya “prehistoria” se aloja en procesos de activismo intersectorial; y una plataforma sobre migración y niñez que se moviliza posteriormente desde sectores institucionales -nacionales e internacionales- articulándose a otro marco de derechos antecedido por una larga historia de activismos: la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26.061).

Los niños migrantes como sujetos de derechos en la agenda regional

En los estudios migratorios y del ámbito jurídico, existe un consenso acerca de la centralidad de las migraciones en la agenda reciente de los organismos internacionales, estados y figuras de interlocución intra e interregionales (Ceriani et al 2014; Feldman - Bianco et al 2011; Domenech, 2012; Stulhdreher, 2013; García, 2016). Desde luego, una primera definición básica en este sentido es que la movilidad poblacional tensiona la condición de membresía a una comunidad política determinada, en un orden global ordenado en torno a estados nacionales delimitados geográficamente (Jelin, 2006:52). En la región latinoamericana y caribeña, las transformaciones en las agendas políticas sobre migraciones pueden situarse promediando los años 90, cuando comienzan a proliferar iniciativas políticas en torno a la integración regional y subregional (Domenech, 2007; Novick, 2011; García, 2016)³³. Se trata de un proceso sociopolítico que articula el avance hacia el reconocimiento formal de derechos a los migrantes, y la

³² “Cine Migrante, la campaña “Aquí vivo, aquí voto”, las mesas de articulación sobre niñez migrante coordinadas por Unicef y el Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Lanús, la mesa de discusión sobre derechos de los migrantes no pertenecientes al Mercosur” (CELS, 2012:349).

³³ Algunos aspectos que comenzaron a visibilizarse entonces fueron los discursos en torno a “la conciencia” de la creciente movilidad intrarregional (Magliano y Romano, 2011) destacando la triple condición de América latina y el Caribe como área de recepción, tránsito y destino (Ceriani, 2011).

participación de actores y movimientos sociales enfocados a la cuestión migratoria; es decir, la progresiva confluencia entre los procesos regionales de integración y los procesos consultivos de la temática migratoria (García, 2016). Ya en el año 2002 se materializa una perspectiva de derechos en clave regional, con los acuerdos de residencia para nacionales del Mercosur (Pacecca y Courtis, 2007). Entre los instrumentos internacionales más importantes se encuentra la Convención para los Trabajadores Migratorios y sus familiares (CTM)³⁴, aunque la “Declaración sobre los derechos humanos de individuos que no son nacionales del país donde viven” de la ONU que data de 1985 puede considerarse como antesala de la CTM (García, 2016).

Una de las tendencias significativas para este ámbito es la perspectiva de derechos humanos de las personas migrantes, que ganó un peso relativo frente a las lógicas de soberanía y seguridad (Ceriani Cernadas, 2011; Informe Anual Cels 2012). De modo que hay un consenso en reconocer que, tanto en el marco del Mercosur como de la más reciente Unasur, hay una progresiva incorporación del sujeto migrante en relación a la perspectiva de derechos (García, 2016).

Estos giros de las políticas se dieron en un contexto de procesos participativos en torno al tema migratorio, en los que se destacan figuras institucionales como los foros consultivos -la Conferencia Regional de Migraciones (“Proceso Puebla” en 1996), así como la Conferencia Sudamericana de Migraciones-. En este conjunto de procesos comienza a instalarse “la cuestión” de los niños y las mujeres migrantes en la agenda latinoamericana, sobre todo a partir del inicio del nuevo siglo.

En un sentido amplio la participación de los niños en los contextos de migración se clasifica en un ordenamiento que incluye a quienes se desplazan junto a sus familias, los hijos de migrantes que nacen en el país de destino, los niños que migran solos y los que quedan en el país de origen al migrar alguno o ambos padres (Gaitán, 2008). Si bien no puede omitirse que la conceptualización de los hijos de migrantes como sujetos que están atravesados por los procesos migratorios, es objeto de discusión en las ciencias sociales (García Borrego, 2003), esta definición amplia es el camino obligado para entender las discusiones de los organismos y las organizaciones de derechos humanos que examinan la situación de los niños en contextos de frontera y el modo en que la extranjería (propia o de los padres) menoscaba diversos derechos en el país donde residen (Ceriani et al, 2014). En particular, esta aproximación no implica solamente a

³⁴ Ratificada por Argentina en 2007.

los “niños migrantes” sino una mirada más amplia sobre “la niñez en contexto de migración”. En general, la conceptualización de la edad y el género en las agendas migratorias constituyen procesos casi paralelos que se inscriben en la tendencia a la visibilización de actores tradicionalmente omitidos en los procesos migratorios (Gaitán, 2008). Es importante señalar que ello se inscribe en un contexto de fortalecimiento y proliferación de acuerdos supra-estatales en torno a la cuestión de la infancia, que desde luego es indisociable de la sanción de la CDN en 1989 y las sucesivas adopciones de este marco por parte de los estados de la región, con el crecimiento de espacios institucionales enmarcados en los organismos recientes de integración regional como el Mercosur³⁵. Una figura que merece atención es la *Iniciativa Niño Sur*, que enuncia como objetivo institucionalizar la temática de la niñez y la adolescencia en la región, fomentando consensos de agenda entre estados alrededor de distintos procesos que atraviesan a la infancia, -entre ellos la migración-, y fortalecer los canales de articulación con el sistema Interamericano de Derechos Humanos (Iniciativa Niño Sur, 2011). En diálogo con este sistema también se ha pronunciado el Instituto de Políticas Públicas y Derechos Humanos del Mercosur, promoviendo la creación de “un plan de acción mediante la elevación de demandas a la jurisdicción internacional en derechos humanos” (Solicitud de Opinión Consultiva, 2011). Argentina, Uruguay, Paraguay y Brasil han presentado (en julio de 2011) una solicitud de Opinión Consultiva a la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), para que ésta determine obligaciones de los Estados en relación a las acciones ejercidas sobre niños por su condición migratoria o la de sus padres. Diversos especialistas y actores institucionales presentaron escritos en calidad de *Amici Curiae*, como UNICEF, que solicita jerarquizar el marco de protección integral de la infancia ante conflictos con las disposiciones y políticas en materia migratoria (Ceriani et al, 2014:26).

La Opinión Consultiva (OC) fue finalmente emitida por la CIDH en el año 2014 y su estructura argumentativa condensa buena parte de los argumentos que se esgrimen en los documentos de organismos y pronunciamientos de activismos jurídicos sobre niñez migrante (y no solamente en la región, ya que son puntos de contacto con documentos que UNICEF y Save The Children han editado para el conflicto por los desplazamientos en Europa). Como primer aspecto, en su artículo 69 la Opinión destaca cuatro principios rectores de la CDN que deben operar como ejes transversales al sistema de protección

³⁵ Si bien destaco procesos relativos al Mercosur, estas tendencias aparecen en documentos para Centroamérica y el Caribe (Plataforma Subregional, 2010).

internacional de los niños/as: el principio de no discriminación, el principio del interés superior de la niña o del niño, el principio de respeto al derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, y el principio de respeto a la opinión de la niña o del niño en todo procedimiento que lo afecte, de modo que se garantice su participación (OC 2014:). Como segundo aspecto de interés, la OC se maneja en una noción amplia que entiende a la protección de la niñez “en contextos de migración”, incluyendo a hijos e hijas de migrantes (artículos 28 y 50). Un tercer aspecto relevante sobre la OC es el carácter participativo que asumió el proceso de consulta previo a su redacción. En particular, la diversidad de actores institucionales que tomaron parte mediante escritos y opiniones hacia la Corte por la Opinión Consultiva es ilustrativa de la confluencia hacia la figura de la niñez migrante como sujeto diferenciado de derechos en la agenda regional, mediante organismos internacionales, de derechos humanos, actores académicos³⁶. Un cuarto aspecto contenido en la OC –la legitimación indirecta de la clasificación regular-irregular como cuestión de soberanía nacional- será problematizado más adelante.

Anteponer el marco de infancia ante las políticas y normativas migratorias es un objetivo explícito de diversos documentos que llevan la firma de UNICEF (como el principal organismo de infancia) pero que también se articulan con la Organización Internacional de las Migraciones y el Alto Comisionado de Refugiados de Naciones Unidas (ACNUR): *“se busca (...) generar un marco de protección en el que el “ser niño” prime sobre el hecho de ser “migrante”, “refugiado” o “víctima de trata de personas o tráfico ilícito de migrantes”* (Estudio ACNUR- OIM –UNICEF, 2010). De modo que, la primacía de un marco de derechos (infancia) por sobre la normativa y la política migratoria cuando ésta se implique en algún tipo de conflicto con el primero por tratarse de “niños en contexto de migración” (recordando la definición amplia) es un principio consensuado por el discurso que articula derechos de niñez y migración. En documentos de organismos de infancia y derechos humanos; tanto como en escritos del ámbito jurídico desde un enfoque de derechos, puede reconocerse un conjunto de premisas en común y problemas centrales que figuran en torno a tensiones e inadecuaciones en la aplicación de estándares internacionales de derechos humanos y de derechos de infancia (Serra, 2011; Goldar y Heffes, 2011; Unla-Unicef, 2013; Ceriani et

³⁶ Organismos internacionales como Unicef, Acnur, OIM, organizaciones locales de DDHH involucradas en el consenso hacia y el seguimiento de la implementación de la ley de migracionesx CDHUnla, Caref y CELS, académicos como Pavez Soto, Heffes y Goldar, organizaciones como Colectivos Sin Fronteras.

al 2014; Ortega Velazquez 2015; Unicef 2016). Lo que se pone en discusión es el sistema de garantías previsto en los procedimientos migratorios, y los criterios para la aplicación de medidas cautelares –por ejemplo la no detención de menores en estas situaciones-. Una de las demandas en este sentido es la adopción de medidas *alternativas*, sobre todo desde la configuración de excepcionalidad que obliga el status jurídico de los niños definido en la CDN (Estudio sobre los estándares jurídicos, 2009). Los argumentos de estos discursos gravitan alrededor del “*dobles déficit*”, que alude a la ausencia de la misma en las políticas migratorias, así como de ausencia de la perspectiva de migraciones en las políticas de infancia (Ceriani et al, 2014; Unicef, 2013; Ortega Velázquez, 2015). En concreto, “perspectiva de infancia” implica traducir las categorías de la CDN ante los conflictos migratorios (Ceriani et al 2014), en concreto para disputar la legitimidad de tratos específicos a los niños en contextos de migración y para fundamentar la exigibilidad de sus derechos ante los estados.

De acuerdo a lo planteado, el objetivo es disociar el status de regularización migratoria de la condición jurídica de *niño*, que permite reclamar para los mismos determinados tratos y expectativas de derechos independientemente de su condición migratoria o la de sus padres. Se trata de discursos que despliegan el uso de categorías referenciadas desde dicho paradigma, como el *interés superior del niño*, el *derecho a ser oído* y el *derecho a la reunificación familiar*. El interés superior se referencia, en los contextos de migración, para establecer que las decisiones de los estados sobre los niños no involucre la nacionalidad o el status migratorio del niño o sus padres (Infancia y Migración, UNICEF, 2011). Asimismo cuando se disputa la garantía del “derecho a ser oído”, la preocupación se dirige sobre todo a la figura de los “niños migrantes no acompañados” en contextos de frontera (Estudio sobre estándares jurídicos, 2009).

Hasta aquí, la caracterización de la CDN en la agenda migratoria, y a su vez, la introducción de la perspectiva de infancia en el discurso de derechos de los migrantes ha sido fundamentalmente normativa. Es momento de ofrecer una reconstrucción que historicice este instrumento normativo permitiendo inscribirlo en debates sobre desigualdad y diversidad, como puntos de partida de un enfoque desde las ciencias sociales y en particular con herramientas de los estudios antropológicos³⁷.

³⁷ Valga la aclaración en este punto, reconozco la diferenciación conceptual entre el estudio de procesos relativos a ciertos tipos de derechos o sujetos de derechos en particular (como los migrantes, los niños, los derechos sociales por ejemplo) y la especificidad que conlleva el análisis de los *derechos humanos* como plataforma simbólica, histórica y política (Ansolabehere, 2010).

El marco de infancia ante la desigualdad y la diversidad

La sanción de la CDN en 1989 puede entenderse como la culminación de una larga serie de debates, iniciativas, acuerdos y declaraciones internacionales entabladas durante las décadas previas, en lo que ha sido denominado como “el siglo de los niños” (Carli, 2006; Barna, 2012). Precisamente ha sido la principal ONG vinculada al impulso de estos debates, “Save The Children”, una de las organizadoras³⁸ del primer Seminario Internacional *How to make children visible in migration (cómo hacer visibles a los niños en la migración)* en 2006 (Budde, 2008). La introducción de la dimensión de la edad como aspecto de la agenda migratoria (y de las migraciones en la agenda de infancia) no describe hechos necesariamente novedosos (como que los niños participen de procesos de movilidad ante condiciones de desigualdad, conflictos, etc.), pero ha permitido dimensionar y encuadrar ciertas especificidades (Pacecca, 2014).

Para comenzar a inteligir algunas de ellas, es necesario reconocer que un intenso debate en torno a la infancia viene ganando terreno en las ciencias sociales desde los años 80. Este interés se enmarca en los antecedentes de diversas disciplinas, como la psicología, la antropología (Franzé et al, 2011), la historiografía de la infancia (Aries, 1987), y la escolarización moderna (Carli, 2006). Se ha señalado que el vigoroso aumento de las producciones dedicadas a pensar la categoría de edad viene a contrarrestar el histórico silenciamiento de los niños en las disciplinas sociales (Caputo, 1995), aunque es cierto que la antropología clásica se había dedicado seriamente al estudio de las estructuras de grupos de edad como instituciones centrales a la organización económica y política de las sociedades (Franzé et al, 2011; Kropff, 2009:176). En líneas generales, es posible trazar un paralelismo entre el sendero de protagonismo que comenzaron a cobrar las mujeres y los niños en las agendas académicas (Moscoso, 2009). De hecho, la crítica al androcentrismo como perspectiva epistemológica predominante que se implicó en el silenciamiento de las mujeres, encuentra relación con el eje adultocéntrico desde el que se abordaron los procesos sociales (Franzé et al, 2011:10). El giro teórico hacia la infancia implica una ruptura en la medida en que se comenzó a reclamar interés en los puntos de vista de los niños, a visibilizarlos como agentes sociales en la producción y reproducción social.

³⁸ Las otras organizaciones impulsoras fueron “Sweden and Separated Children in Europe Programme” y “Children in communication about migration” (Budde, 2008).

La posición de los niños en la estructura social es uno de los debates que crecen en este contexto de producción de conocimientos. Discutiendo con algunos conceptos del marxismo, las corrientes estructuralistas sobre la infancia recuperan los aportes de la crítica feminista para argumentar la necesidad de atender a la edad como dimensión de desigualdad (Moscoso, 2009; Wintersberger, 2006). Dicho en términos esquemáticos, estas posiciones acuerdan en la especificidad de la infancia como categoría generacional (en posición de desigualdad), ya que es un status atravesado por tres esferas excluyentes de regulación: la institucionalización (fundamentalmente escolar), la naturalización de formas de sometimiento con base en caracteres pretendidamente biológicos; y una posición desventajosa en el acceso diferencial de cada generación a los recursos (Qvortrup, 2005:86).

Dos hipótesis atraviesan mi lectura de estas discusiones. Primero, que el reconocimiento de la desigualdad entre niños no implica renunciar a preguntarse si están atravesados por desigualdades horizontales, y qué forma cobran las mismas (Llobet, 2012). Esta horizontalidad remite a la desigualdad específica de estos sujetos y que se han generalizado alrededor del carácter asimétrico de las relaciones entre niños y adultos³⁹. En segundo orden, parto de retomar las lecciones de la pluralización del feminismo para pensar la desigualdad intergeneracional, en particular recuperando la crítica a los universalismos epistemológicos y metodológicos del feminismo hegemónico que pone sobre la mesa las desigualdades raciales, étnicas y de clase que atraviesan a las mujeres (Mohanty, 1986). Traigo estas discusiones para encuadrar una reflexión teórica antropológica respecto de una intersección de perspectivas de derechos -entre el marco de infancia y la migración- que suele ser abordada desde el enfoque normativo.

En primer orden, es consensuada la premisa de pluralización de experiencias de infancia y las discusiones sobre su reducción a parámetros occidentalizantes (Marre, 2013) pero ello no siempre se traduce en una problematización de las políticas de diversidad.

Como he planteado en la introducción, la multiplicación de los estudios sobre infancia encuentra un anclaje importante en la sanción de la CDN, tanto aquellos permeados fuertemente por el enfoque normativo como los que comenzaron a revisar la Convención y su ajuste a la noción occidental de infancia. Pero las críticas y debates

³⁹ Entre otros aspectos se pueden destacar la invisibilización de sus aportes a la vida social, la restricción de su autonomía, la naturalización de formas de sometimiento con base en la edad, y la falta de poder político (Llobet, 2012).

sobre el modelo universal de niñez son asumidos desde divergentes posicionamientos teóricos. Sobre todo desde disciplinas como la antropología, se cuestiona la forma en que la naturalización de la concepción occidental de infancia en el sentido común y hasta parte del discurso académico (Franze et al, 2011). Mientras que en general la letra de la CDN ha sido debatida por su ambigüedad (Llobet, 2011), categorías como “interés superior del niño” y “derecho a ser oído” son particular objeto de debate porque evidencian la tensión entre dos principios rectores del paradigma: la protección y la participación (Liebel, 2009). Desde un primer momento se ha cuestionado la matriz homogeneizante de la Convención; en torno a ambos ejes se han suscitado debates en torno al carácter etnocéntrico de algunas definiciones⁴⁰. Por ejemplo, la participación infantil adquiere diversas expresiones en distintos grupos sociales, que incluso desborda los límites en los que se la enmarca en la CDN cuando se trata de aspectos como la responsabilidad económica o la participación política (Liebel y Saadi, 2012:130). En este sentido el problema que arrastra la noción de participación desde el paradigma legal tiene que ver con la crítica a su contenido etnocéntrico, -como las nociones rígidas de mayoría y minoridad- pero también porque la participación se restringe a decisiones que afectan sus vidas entendidas en términos individualizantes (Recknagel, 2009).

Aquí corresponde echar luz sobre la propia posición. Entiendo que la aproximación al debate sobre la CDN debe negarse a cualquier reducción ingenua del paradigma de la diversidad como tensiones lógicas entre universalismos y particularismos (Briones, 2002), sin perder de vista la contradicción fundante de que se no se universalicen los derechos, sino los sujetos de derechos (Fajardo 2003 en Fonseca y Schuch, 2009:15). Asimismo, asumo la relevancia de leer estas discusiones y críticas advirtiendo que los derechos de los niños no son meramente un “invento de occidente” (Reynolds et al, 2006), pero que es preciso asumir un desafío de orden epistemológico y teórico, reflexionando sobre las tensiones entre los esquemas y clasificaciones normativas de la CIDN; las acciones y vivencias de los NNA en las circunstancias concretas⁴¹ (Pacecca, 2014). Valga aclarar que lo que aquí se discute no es la desigualdad por condición de edad, sino sus configuraciones en cada contexto concreto, sus articulaciones y tensiones con otros clivajes sociales. En lo que respecta a América Latina, se ha señalado que,

⁴⁰ Por ejemplo, la participación infantil adquiere diversas expresiones en distintos grupos sociales, que incluso desborda los límites en los que se la enmarca en la CDN cuando se trata de aspectos como la responsabilidad económica o la participación política (Liebel y Saadi, 2012:130).

⁴¹ Por ejemplo, la diversidad de procesos que se involucran en lo que se ha denominado “trabajo infantil” respecto de la migración autónoma de adolescentes bolivianos a Argentina.

paradójicamente, los procesos de ampliación de derechos de niños y niñas se produjeron en contextos de profundización de la desigualdad (Llobet, 2011; Carli, 2006).

Como he planteado en la introducción, los aportes de las disciplinas sociales y específicamente la antropología, resultan fundamentales para la problematización de las nociones naturalizadas de los derechos de la niñez, entendiéndolos como una de las diversas ideologías contemporáneas que producen infancia (Franze et al, 2011), y que ocupan actualmente un lugar central en las representaciones y prácticas de los programas encuadrados en la administración de la niñez y las tecnologías de gobierno sobre las familias (Llobet, 2011). De partida, es necesario asumir una perspectiva que desconfíe de las premisas “instrumentalistas ingenuas” que entiendan los derechos de infancia sólo como herramientas indiscutibles de emancipación, o por el contrario como evidentes mecanismos de dominación (Reynolds et al, 2006). La consecuencia de asumir esta perspectiva implica abordar los procesos de institucionalización de derechos de infancia a través de las configuraciones estratégicas y los contextos específicos en los que diversos grupos los despliegan⁴² (ídem; 294). Mi objetivo es partir de estas premisas para problematizar los discursos de derechos de la niñez migrante que son citados aquí.

En este campo, el marco internacional de protección de los derechos del niño se define en oposición al marco excluyente, restrictivo de las políticas migratorias (Ortega Velazquez, 2015). De modo que la disputa por los derechos específicos de los niños sólo puede inteligirse dentro de esta tensión más amplia entre el sistema internacional de derechos humanos y las directivas políticas orientadas desde la matriz de soberanía nacional. Si bien el sistema internacional de derechos humanos y la soberanía nacional resultan dos principios del derecho internacional que entran en tensión, se trata de una tensión constitutiva, ya que no solo remite al orden contemporáneo -anclado en las transformaciones normativas de mediados del siglo XX después de la segunda guerra (García, 2016; Ansolabehere, 2010)- sino a la misma declaración de los derechos del hombre y del ciudadano en la revolución francesa (Douzinas, 2006). En tal sentido, los derechos humanos, como idioma político que data de la declaración universal de la revolución francesa y a la vez contemporáneo por la declaración del 48 en el contexto de formación de las Naciones Unidas, resultan un analizador privilegiado de las

⁴² Traducción propia.

tensiones fundantes entre emancipación y regulación que atraviesan a los lenguajes políticos de la modernidad (Souza Santos, 1996).

En adelante voy a desarrollar reflexiones sobre lo que entiendo por la “configuración estratégica” que intenta articular y jerarquizar el marco de infancia en la discusión migratoria en la región y algunos aspectos comunes con retóricas de organismos de infancia a nivel global. En principio, esto implica problematizar el horizonte argumentativo que promueve la disociación entre la condición jurídica de niño y la condición migratoria. Asimismo, supone advertir ciertos contrastes políticos en materia migratoria en los distintos contextos donde esta (misma) retórica se promueve: en tal sentido pienso el contraste entre la situación de los niños migrantes en México, atravesado por avanzadas criminalizantes y graves hechos de detención, secuestro y violencia hacia menores en zonas altamente transitadas de frontera; y en Argentina, un contexto de relativa expansión de derechos reconocidos para los migrantes y donde la regularización es “disuelta” en la propia ley migratoria como condición potencial de exclusión. Este contraste deja sin dudas muchos aspectos sin considerar, y sobre esto ampliaré más adelante; no obstante sirve también para identificar rupturas con el momento posterior a los años en que se desarrolló el trabajo de campo, específicamente en el año 2016 cuando un nuevo gobierno anuncia un centro de detención para migrantes (el primero de Sudamérica).

Propongo una lectura de las retóricas sobre derechos de niñez migrante que reconozca la tensión entre la “vocación colonizadora” de los discursos jurídicos (en este caso de infancia) y el debate político de fondo que logra inteligirse desde otras claves disciplinares (Pacecca, 2012:10). Para empezar, analizo los derechos humanos como paradigma político fundado en tendencias contradictorias; desarrollo una mirada atenta a la disparada de clasificaciones en el sistema migratorio, y el lugar que asume el marco de infancia en este proceso.

Niñez y migración en el paradigma de derechos humanos: tensiones entre regulación y emancipación

a) Derechos humanos y gobernabilidad de las migraciones

La consolidación de los derechos humanos en las agendas académicas se inscribe en giros teóricos de las disciplinas sociales; sin embargo, se enmarca en un contexto político atravesado por la caída del bloque socialista, la transnacionalización del capitalismo y la consolidación de un sistema de jurisdicción inter y supra-nacional (Ansolabehere 2010:25). No suele pensarse articuladamente el parentesco histórico que los derechos humanos y la diferencia (como lenguajes políticos) encuentran en la declinación del marxismo y el socialismo como discursos de emancipación. Se ha definido como “era postsocialista” (Fraser, 2008) al momento posterior a la caída del bloque soviético, la consolidación de la avanzada neoliberal y el proceso de configuración global del capital. Este primer “post” remite fundamentalmente al desplazamiento relativo de los discursos de emancipación organizados en torno a la categoría de clase social, y de las retóricas en clave de transformación del sistema (Segato, 2007). Precisamente, en la declinación de los lenguajes de emancipación asociados al marxismo y al socialismo se inscribe la consolidación del discurso de derechos humanos en la agenda política y luego, en la académica (Ansolabehere 2010; Llobet, 2011). Este proceso encuentra una simultaneidad histórica con la entronización del paradigma del reconocimiento 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). En este sentido, ciertas categorías de “grupo”, que permitían articular dimensiones colectivas de desigualdades categoriales - como la raza, el género, la etnia- se involucraron en la tendencia hacia las “traducciones normativas” de la multiplicación de sujetos políticos. A través de la sanción de Convenciones Internacionales en la órbita de las Naciones Unidas, estas dinámicas de particularización de sujetos implicaron la ampliación del corpus político universal de los derechos humanos contemporáneos (Ansolabehere, 2010). Sin omitir que cobran forma dentro de procesos sociohistóricos específicos y diferenciados, los niños y los migrantes como sujetos de derechos pueden inscribirse en el cuestionamiento de las definiciones clásicas de ciudadanía y la multiplicación de sujetos de derechos, por lo que mi punto de partida es pensar a ambos como minorías jurídicas⁴³.

⁴³ Utilizo el término *minoría* en la medida en que permite dialogar con las definiciones y debates de la antropología jurídica en torno a los sujetos de derechos. Desde luego, reconozco que los colectivos y problemáticas a las que se referencia con esta categoría forman parte, por el contrario, de *las mayorías* en las realidades latinoamericanas (Rockwell, 2001:56).

En los estudios migratorios, el relativo (y desparejo) ascenso del lenguaje de derechos de migrantes en la región latinoamericana desde los primeros años del 2000 es analizado tanto en sus efectos democratizadores –en términos de ruptura con las políticas de ancladas en la migración como cuestión de soberanía- como en sus continuidades con los enfoques restrictivos y criminalizantes.

En este sentido, anteriormente había planteado que a nivel regional hay una ampliación del reconocimiento de estos derechos para los migrantes independientemente de la condición de regularización, aunque con evidentes heterogeneidades según países (Ceriani, 2011). De hecho, si bien el bloque latinoamericano y caribeño ha devenido en posiciones de derechos que se enfrentan a las posiciones restrictivas de la Unión Europea, ello no ha logrado materializarse en un enfoque regional aglutinante (Stuhldreher, 2013:123). En este marco, resulta sugerente advertir que si bien la CTM – instrumento regional de carácter vinculante- implica el reconocimiento de diversos derechos a los trabajadores migratorios, recorta derechos y garantías previstos en la Declaración de la ONU del año 1985 (García, 2016), e incluso en determinados aspectos reviste un alcance menor que la propia ley de migraciones argentina. Por su parte, el giro restrictivo que se ha iniciado con el gobierno entrante de la “Alianza Cambiemos” en Argentina, se apoya en diversas disposiciones que endurecen los controles sobre las personas migrantes, al mismo tiempo que eleva la irregularidad migratoria al estatuto de delito con la creación del primer centro de detención de migrantes de Latinoamérica. Estas disposiciones contrarían, en principio, las garantías previstas en la propia ley nacional, ya que el enfoque de derechos permite fundamentar la irregularidad como una falta administrativa y no penal. Sin duda inscripto en el giro en política exterior y el repliegue de la mirada regional del nuevo gobierno, lo cierto es que este “cambio” se alimenta del reforzamiento de las tendencias contradictorias que ya se venían registrando sobre el cruce entre el paradigma de derechos relativamente presente en la región y el enfoque de la *gobernabilidad* de las migraciones⁴⁴. Por un lado se había cuestionado un enfoque demasiado optimista de los nuevos marcos legales, ya que sugiere una dicotomía que obscurece las continuidades entre las viejas y las nuevas políticas migratorias, omitiendo el interés de los estados en la producción de

⁴⁴ Si bien los discursos xenófobos de distintos actores políticos (que hacen el favor de promover nociones desde una “tercera línea” de personalidades públicas y políticos no necesariamente oficialistas que apoyan culturalmente la orientación política del gobierno) fueron creciendo durante 2016, el centro de detención de migrantes fue presentado por las autoridades mediante categorías legitimadas en los fueros internacionales, como la “trata de personas” y la “migración irregular”.

formas de control sobre las poblaciones migrantes ya que persiste –aunque bajo diferentes formas- la misma lógica de criterios restrictivos alrededor de la dicotomía regularidad/irregularidad (Domenech, 2013; Magliano y Clavijo, 2013).

La inmigración ilegal o irregular como problema, el reemplazo de unos criterios de selectividad (por origen étnico o nacional de los flujos) por otros (migraciones ordenadas o desordenadas, voluntarias o forzosas, reducidas o masivas), y la construcción discursiva del migrante en términos del costo o beneficio que representa para el país de destino, son aspectos analizados como parte de un enfoque que no es opuesto, sino complementario, a la perspectiva de la securitización (Domenech 2013).

A su vez, la consolidación de este nuevo enfoque se ha vinculado a la creciente influencia de las organizaciones internacionales orientadas a la cuestión migratoria, especialmente la OIM, (además de otras en la órbita de las naciones unidas) y el modo en que estos organismos construyen y difunden categorías que refuerzan los aspectos de securitización y control, por ejemplo entramando discursivamente la migración irregular con el (delito) de la trata de personas (Magliano y Clavijo, 2013). Lo que aparece como un supuesto bastante firme es que la gobernabilidad de los flujos migratorios “ordenados” no puede interpretarse por fuera de los intereses de los estados en la rentabilidad de la mano de obra migrante (Mezzadra, 2012), cuyo aprovechamiento requiere más de la *posibilidad* de la deportación o sanción estatal que de la concreción efectiva de la misma (Domenech, 2012). En este sentido es preciso reconocer la relación constitutiva entre la expansión de la globalización neoliberal que se apoya en la producción de soberanías (y ciudadanías) diferenciadas y desiguales (Mellino, 2009); y los regímenes de extranjería y migración que promueven la diferenciación y jerarquización entre humanos (García, 2016:123). De modo que es preciso reconocer, los discursos de derechos de migrantes confluyen con el paradigma de la gobernabilidad de los flujos poblacionales, y esta articulación se involucra en la definición de los temas y problemas de las agendas políticas (Magliano y Romano, 2011; Domenech, 2011; Caggiano y Torres, 2011).

En este campo de procesos que articula las soberanías de los estados nacionales, la jurisdicción internacional y las lógicas de despliegue capitalista, se mueve la tensión pendular -como aspecto contradictorio- entre el sistema internacional de protección de derechos humanos y las políticas migratorias restrictivas. Ciertamente el uso de los derechos humanos como idioma institucional, vuelve “inocua”, “inofensiva” la interpretación en derechos humanos, (es decir el aspecto contradictorio que empuja hacia el

reconocimiento de la protección de derechos). La despolitiza porque hace convivir la noción de los derechos con otras que se convierten en narrativas que naturalizan las asimetrías estructurantes de la movilidad y legitiman esquemas de intervención que reproducen de forma más o menos explícita la premisa de los flujos de población como objeto de control y restricción. En principio, lo que parece haber hegemonizado el discurso es la asunción del carácter “natural” de los movimientos migratorios ante causas que son presentadas como “datos de contexto”, como la pobreza, el desempleo, la desigualdad entre países centrales y periféricos (Magliano y Romano, 2011:43). Se asume en este sentido que los derechos humanos deben interpretarse como una intencionalidad de darle un *rostro humano* (Domenech, 2012; García, 2016) a las políticas migratorias, lo que impone reconocer una complejidad intrínseca a la contradicción entre una dimensión *reguladora* de los derechos humanos como lenguaje político; que a su vez es objeto e instrumento de procesos participativos “desde abajo”, y que se implica en aspectos performativos de la ciudadanía, que algunos autores definen como “empoderamiento” (Estevez Lopez, 2010).

La discusión de fondo en estas observaciones remite a la tensión constitutiva entre la dimensión reguladora y emancipadora del lenguaje de derechos humanos (Souza Santos, 1996; García, 2016). Es importante mencionar que en la genealogía de los procesos de multiplicación de sujetos, confluyen tendencias que responden a variados intereses. En este sentido, tanto el lenguaje de las diferencias como el discurso de derechos humanos constituyen retóricas atravesadas por dimensiones de regulación y emancipación. Por un lado, el despliegue de políticas de identidad puede entenderse como la respuesta “del sistema” ante una profunda crisis de la forma histórica de regulación social de las instituciones modernas, como la ciudadanía, el estado-nación (Mellino, 2009:87). No obstante, la dimensión emancipatoria del léxico de las identidades escapa de las traducciones oficiales y se articula con la recuperación y validación de los propios marcos epistémicos y la trama de historicidad de cada grupo (Segato, 2011). Este prelude sirve para advertir que las críticas a los aspectos reguladores del paradigma de derechos humanos (como lenguaje de las instituciones que se cruza con las formas de gobierno securitarias de la migración) deben ser situadas, es decir que no pueden desentenderse de los trayectos locales de los derechos humanos como plataforma simbólica de horizontes y reivindicaciones emancipatorias. Como había planteado en apartados anteriores, el contexto argentino es un ámbito significativo para abordar la confluencia entre procesos participativos y legislaciones de derechos, ya

que se reconoce que las organizaciones de migrantes, junto a actores sindicales, políticos, ecuménicos, participaron de lo que puede entenderse como un “frente discursivo” de derechos de las personas migrantes y la ley de migraciones fue resultado del consenso en torno a varios puntos (Correa, 2004).

En segundo lugar, me refiero a la imbricación de los derechos humanos en las luchas históricas del contexto nacional y regional. En este sentido, es necesario advertir que la configuración de los derechos humanos como lenguaje legitimado por las instituciones no ha revestido las mismas trayectorias en Europa que en América Latina, donde se ha imbricado más profundamente con luchas situadas, “desde abajo” (Ansolabehere, 2010). De modo que, parto de suponer que la discusión sobre los derechos de los migrantes como paradigma local no puede divorciarse del análisis sobre los diversos procesos de despolitización y repolitización (Siede, 2016) que atravesaron al significante de los derechos humanos en Argentina a partir de la vuelta de la democracia. Estas reflexiones resultarán de gran apoyo para inteligir procesos registrados en el trabajo de campo, que transcurre durante los últimos años de un período signado por una repolitización de los derechos humanos en el contexto nacional (Siede, 2016). Advertir este aspecto, contribuye a discernir que los derechos humanos de los migrantes -como paradigma impulsado desde los organismos internacionales-, no son de ningún modo un paradigma que se acople simétricamente a las directivas criminalizantes, sino que el problema tiene siempre como trasfondo el vaciamiento político de los derechos humanos y su acople al doble estándar de las potencias cuando ejercen “imperialismo moral” (Douzinas, 2006; Siede, 2016:291)⁴⁵.

Las reflexiones hasta aquí planteadas han intentado ordenar discusiones que se vienen instalando sostenidamente respecto de las limitaciones y tensiones del paradigma de los derechos humanos y en particular respecto a la gobernabilidad de las migraciones. Sin embargo, en lo que respecta a la discusión sobre los derechos de la niñez en los procesos migratorios, la óptica normativa predefine los interrogantes y problemas en

⁴⁵ Esta premisa resulta fundamental además para entender disputas situadas, como cuando los organismos de derechos humanos en Argentina se valen de pronunciamientos de Naciones Unidas sobre personas migrantes y pueblos indígenas en Argentina ante el giro represivo del gobierno durante 2016. O el pronunciamiento del Comité contra la Discriminación Racial por la detención ilegal de la dirigente indígena Milagro Sala al mismo tiempo que los funcionarios invocan “argumentos” sobre la soberanía de las instituciones nacionales que tienen el aroma de las retóricas de la dictadura militar ante los cuestionamientos de la comunidad internacional.

términos de la adecuación de las políticas migratorias al marco de infancia (y viceversa). En adelante, intento avanzar en herramientas de análisis para problematizar el punto de vista normativo que predomina en los estudios sobre los derechos de la niñez migrante.

b) *Ante todo niños.* La jerarquización de la niñez y las tensiones entre minorías jurídicas

La CDN resulta una figura cada vez más invocada en contextos con legislaciones restrictivas, es decir se vuelve más fuerte como marco de referencia allí donde resulta el único viable: la jerarquización de la niñez parece el único camino en contextos de políticas migratorias altamente restrictivas y criminalizantes, como en México, donde los activismos de derechos traban infructuosas luchas en la frontera con Estados Unidos (Ceriani, Salas y García, 2014). Pero también, es necesario destacar que invocar su espectro de garantías se vincula con lo que se define como un aumento del porcentaje de niños en los procesos migratorios y sobre todo, de niños no acompañados, es decir, cuando se asume a los niños como sujetos autónomos en la migración en las oleadas de distintas regiones del mundo, tanto en Europa como en América (OC, 2014).

De modo que el recurso al sistema de protección de los derechos de los niños se abre paso allí donde se agudizan más fuertemente las tensiones y contradicciones entre la doctrina jurídico-política de protección de los derechos humanos y las políticas migratorias criminalizantes: es ante el crecimiento de la violación generalizada de los derechos de *las personas en los procesos de movilidad* que resulta estratégica la invocación de los derechos de los (humanos) *niños en movimiento*. En principio, me interesa señalar que la lente jurídica que antepone el marco de infancia puede acoplarse perfectamente a la matriz clasificatoria de regularidad-irregularidad, que no cuestiona el statu quo migratorio sino centralmente su aplicación indiferenciada hacia niños igual que hacia los adultos (Ortega Velazquez, 2015). La propia OC invoca al principio de no discriminación que ampara a todas las personas por igual, nacionales y extranjeras, pero en una nota al pie inmediatamente reconoce que “*es permisible que el Estado otorgue un trato distinto a los migrantes documentados en relación con los migrantes indocumentados, o bien entre migrantes y nacionales, siempre que ese trato sea*

razonable, objetivo y proporcional y no lesione derechos humanos” (OC, 2014). La carga de ambigüedad que es posible ver en este párrafo, vuelve a poner sobre la mesa la tensión entre la perspectiva de derechos y la óptica de la soberanía nacional, y el dificultoso camino jurídico que se encara para que el sistema de protección integral de los derechos *de la niñez* “sortee” dicha tensión estructurante.

Por otro lado, es necesario preguntarse por el lugar que asume “la edad” en la gobernabilidad de las migraciones, ángulo desde el cual podemos mirar con otros ojos a la “vulnerabilidad” como piedra angular de todo discurso sobre los derechos de niñez en la migración: resaltando que los niños también son objeto de intervención por parte de los estados, como segmento de población. Comienzo por destacar que la plataforma de retóricas sobre la niñez migrante, anclada en la articulación de las categorías de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, es paralela a la incorporación de las mujeres a las agendas migratorias. Esta mirada permite intuir paralelismos en las imágenes y adjetivaciones con las que se construye a ambos sujetos –como la *doble vulnerabilidad*- y el peso político que adquiere “la familia” (migrante, transnacional) como sujeto y objeto de intervención en “las interfases” entre agencias internacionales y estados. Un analizador de este peso lo constituye la figura de las *remesas*, -que tienen un lugar importante en los discursos sobre los niños y las mujeres migrantes-. En los documentos de organismos internacionales, las remesas suelen ser identificadas como uno de los aspectos potencialmente positivos de la migración -para niños y mujeres-, ya que son vinculadas a la posibilidad del desarrollo (personal de las migrantes y familiar de las comunidades en el país de origen) (Informe CEPAL-UNICEF-ONU 2010) y se reconoce la incidencia de las remesas en el nivel macroeconómico, y se han constituido en objeto de intervención por parte de los estados (Hinojosa, 2009). De modo que, examinando críticamente el sentido que asume la figura de la remesa, lo central es que ha permitido “aislar” el flujo económico en determinados sectores de los desplazamientos poblacionales, *capturándolo* en las dinámicas de las relaciones familiares –transnacionales- de los migrantes. A la vez que se asume que estos flujos de dinero son de carácter privado y no pueden considerarse como incentivos “oficiales” al desarrollo en las comunidades de origen, las remesas son presentadas como movimientos cuyo aprovechamiento debe ser orientado y maximizado (Magliano y Romano, 2011).

El reconocimiento de que son las mujeres quienes realizan aportes más significativos (en comparación con los migrantes varones) hacia la familia y comunidad de origen

(Hinojosa, 2009) es un punto de partida para entender que sean definidas como el sujeto clave de la ecuación “migración-desarrollo” que se promueve desde las agencias de financiamiento (Magliano y Romano, 2011:45)⁴⁶. Advierto la centralidad de inscribir el fortalecimiento de los niños (pero también las mujeres) como sujetos de derechos en la discusión jurídica que se fragua entre activismos, organismos y estados, en el marco de un peso creciente de *las familias* como figuras jurídicas y políticas de (lo que se entiende como) la gobernabilidad de las migraciones. Un segundo aspecto de mi argumento es que el status jurídico de la infancia parte de una relación de desigualdad legal -“la minoridad”-, que si bien se ha reconfigurado desde la CDN, no se ha implicado en el quiebre de esa relación de autoridad que detentan los adultos, y específicamente, el Estado (Villalta, 2010). Este carácter local de la autoridad administrativa que efectiviza el poder del estado se despliega de modo complementario a las “lógicas de autoridad” de los espacios domésticos (Vianna, 2008), una caracterización que es posible vincular a las formas de regulación de la población migrante. En concreto, las lógicas de administración estatal de la infancia se inscriben en procesos más amplios de fijación –y segmentación- de poblaciones; si bien esta fijación no remite literalmente al desplazamiento físico, sí connota la intención de los estados de ejercer soberanía (op.cit.). Este proceso puede abordarse a través de los efectos concretos de políticas y decisiones que los estados encaran en torno a la jurisdicción sobre la edad, lo que no siempre tiene “efectos positivos” sobre los derechos de los menores. Es cierto que, mientras el marco de infancia supone necesariamente velar por la condición de un volumen restringido de *las masas en movimiento*; este marco opera ampliando a aquellos que pueden obtener un “salvoconducto” de las políticas restrictivas, como una “irradiación” del espectro del marco de infancia: todos aquellos que sean familiares de los niños. En tal sentido, a través de la invocación a figuras como la *reunificación familiar*, logra (al menos se propone) “traccionar” las restricciones migratorias que pesan sobre los adultos. Pero la contracara de estos procesos de “activación estratégica” de figuras asociadas al marco de infancia es la diferenciación estatal de los migrantes en base a las clasificaciones de edad.

⁴⁶ En el ámbito académico cobró relevancia la noción de *familia transnacional*, definida a partir de la reconfiguración de las relaciones familiares alrededor de las estrategias de sus miembros para sostener los lazos a través de las fronteras, superando la dispersión geográfica (Hinojosa, 2009; Villamizar et al. 2009; Parella Rubio, 2012) y analizando los ejercicios de la paternidad y la maternidad transnacionales y las “cadenas transnacionales de cuidado” (Pacecca y Courtis, 2010).

Este tipo de conflictos es un eje sobre el cual giran las preocupaciones de los pronunciamientos públicos, o mejor dicho los horizontes argumentativos de los documentos de los organismos de infancia en Europa. Ante lo que suelen denominar como “crisis de movilidad”, UNICEF y Save The Children comparten las premisas de jerarquización contenidas en los documentos de organismos locales y el propio discurso jurídico revisitados hasta aquí. Pero, al analizar el lugar que han cobrado los niños en las escenas trágicas a escala global⁴⁷, es posible registrar que la promoción de la disociación entre el status jurídico de niño y el migratorio o de refugio (a la que se apela en el discurso jurídico) llega algo más lejos que la jerarquización de la condición de edad por sobre la migratoria:

Niños ~~migrantes~~

Niños ~~refugiados~~

*Ante todo niños.*⁴⁸

Teniendo en cuenta el extremo de “tachar” las condiciones migratorias de los niños, podemos afirmar que para argumentar por los niños migrantes se nombran sus vulnerabilidades específicas; para negociar y reclamar por los niños, se “tachan”. El reclamo por los niños migrantes o refugiados es ambivalente: son doblemente vulnerables, pero son ante todo niños y su condición migratoria puede licuarse (Serra, 2011; UNICEF, 2016; ONU-Acnur-Unicef). En este sentido, el despliegue del discurso de infancia oscila entre la necesaria denuncia de las condiciones específicas de desigualdad por edad que atraviesan a los niños en los contextos de migración o refugio; y la difuminación de su condición de migrantes y refugiados, lo que evidencia que la jerarquización de la niñez es en realidad la “*niñez a secas*” como requisito para ser sujeto de derechos. La preocupación por estas retóricas se dirige a señalar el modo en que la promoción de una jerarquización jurídica ante coyunturas de conflicto se vuelve nudo de argumento político. En este sentido, el planteo que quiero delinear en este capítulo es que la figura de la niñez “a secas” permite desplazar las tensiones políticas, “despojando” a los reclamos (y reclamantes) por los niños, del peso que arrastran los conflictos relativos a la posición de grupo. ¿Qué formas de despojo *en sentido amplio*, -

⁴⁷ Me refiero a las grandes tragedias de los refugiados intentado llegar a las costas en precarias naves (como el barco estrellado en Lampedusa) huyendo principalmente de la guerra en Siria. En septiembre de 2015 la foto de un pequeño niño sirio de 3 años, Aylan, tirado en una playa de las costas de Turquía fue reproducida por todos los medios masivos de comunicación en el mundo.

⁴⁸ “*Ese es nuestro mensaje para la Cumbre sobre Refugiados y Migrantes de las Naciones Unidas*” Foto de portada de UNICEF en español al 4/11/16

como memorias dramáticas y trayectos históricos de colectivos de pertenencia-, se implican en esta forma de negociar la situación de los niños? Para comenzar a responder este interrogante es necesario inscribir lo analizado sobre los niños en los procesos migratorios, en debates que se instalan respecto de los niños de otros colectivos y de sectores pobres en particular.

Las reflexiones que articulan la investigación parten de reconocer que diversos estudios etnográficos en la región latinoamericana, alertan sobre la producción y reproducción de mecanismos de exclusión en el marco de la implementación de paradigmas de derechos (Fonseca y Cardarello, 2005). En estos contextos, numerosos estudios vienen advirtiendo sobre la tendencia del paradigma de infancia a desconectar la situación de los niños de la de sus grupos de pertenencia (Llobet, 2011, Barna 2012, Szulc et.al, 2013) y una consecuencia asociada a esta mirada, que construye respuestas (políticas) individualizantes a problemáticas estructurales y/o colectivas (Pedraza Gómez, 2007). Es sugerente considerar que, en esta línea de reflexiones, otros estudios del ámbito argentino ponen de relieve los riesgos de la reificación de los niños indígenas como sujetos de derechos en campañas de UNICEF, en la medida en que se los presenta desanclados de las desigualdades estructurales que atraviesan a sus comunidades (Szulc, 2013:7). Porqué supongo que estos debates nos dicen algo del tema migratorio. En los documentos recientes sobre “los niños en los conflictos de movilidad” (definición también cuestionable porque tiende a asimilar los desplazamientos forzados con las migraciones económicas), los organismos de infancia explicitan demandas de flexibilización de los controles migratorios, y es cierto que realizan una responsabilización indirecta a las políticas de la UE por el agravamiento de las condiciones de los migrantes, desplazados y refugiados. Pero, estos exhortos no incluyen a la desigualdad entre países como parte del problema y colocan ¿ingenuamente? en el mismo nivel a sectores de la sociedad que antagonizan en una correlación de fuerzas sustantivamente desigual, y cuyos intereses en conflicto son reordenados y fogoneados por la injerencia imperialista⁴⁹. Predefinidos como “asuntos

⁴⁹ Es cierto que en estos documentos no se omite que hay *condiciones estructurales* que configuran a los conflictos por movilidad: el asunto es qué se define como estructural. UNICEF reconoce que hay que “insistir en las *causas* subyacentes” de los conflictos, la violencia y la pobreza extrema, cuando mejor podrían entenderse como los *efectos* de las políticas de sometimiento sobre estos países:

“se debería aumentar el acceso a la educación y a la protección social; incrementar las posibilidades de que las familias tengan ingresos y los jóvenes encuentren empleo; y fomentar una gobernanza más responsable y transparente. Los gobiernos deberían facilitar el diálogo comunitario y su compromiso para lograr una resolución pacífica del conflicto y una sociedad más inclusiva y tolerante, y se deben tomar medidas contra la violencia de las pandillas” (Desarraigados, UNICEF, 2016).

humanitarios”, los conflictos por la disparada de poblaciones que se desplazan hacia Europa son formateados en retóricas salvacionistas “*los niños están muriendo*” que resultan perfectamente complementarias al desentendimiento de lo geopolítico, en tanto escamotean las relaciones histórico-estructurales que son “condiciones de producción” de las tragedias sufridas por estos niños. Atender al tono de salvataje de los niños en los conflictos por “la movilidad” se vuelve necesario al constatar la fuerza que ha asumido el *gobierno humanitario* sobre las masas migrantes, un andamiaje institucional desancclado de los posicionamientos y voces de las *masas sufrientes* (Fassin, 2016). Las críticas que suelen advertirse respecto del *inconsciente político* (Jameson, 1981) y geopolítico de los organismos de infancia -que no ponen el régimen internacional en cuestión ni asumen las desigualdades entre países (Barna, 2011; Liebel, 2016) - resultan válidas para analizar sus pronunciamientos sobre la “infancia en movimiento”. La frecuente (y cuestionada) homologación que promueve la categoría de la *movilidad* - entre migrantes y refugiados, entre migraciones económicas y desplazamientos forzados en contextos de guerra civil como Siria –que lleva en algunos documentos a referirse a migrantes y refugiados y luego solo a los refugiados, o viceversa, no hace sino reforzar la pertinencia de esta lectura en clave geopolítica.

Enfatizo las imágenes y discursos de ayuda humanitaria ante la reflexión de Fassin (2016) sobre el lugar que ha alcanzado la ética de la compasión y el sufrimiento ante las nociones de justicia social y derechos. Una forma de administración que no hace sino aumentar las diferenciaciones, jerarquizaciones y desigualdades “al interior” de las poblaciones migrantes (Mellino, 2016:14). El discurso sobre los niños, todos los andamiajes institucionales que se motorizan alrededor de estos contextos hoy definidos como “en crisis”, también debe ser leído en esta tensión entre la ética global y la administración humanitaria.

En resumen, me interesa señalar que el marco de infancia en la agenda migratoria intenta abrirse paso para encuadrar la especificidad de las desigualdades que atraviesan a los niños en estos contextos (encarcelamiento de niños con los adultos; el secuestro de los niños ante el secuestro de migrantes; la exposición al reclutamiento y la explotación). Pero también, que la construcción de demandas específicas por los niños opera en una “derrota previa” condensada en la incompatibilidad entre el derecho humano a la movilidad y las restricciones migratorias, lo que imprime un margen de acción previamente restringido. En este escenario, la pulseada por los derechos de los niños migrantes frente al trato migratorio de los estados impone reconocer al genérico

en “evidente situación de poder” (Vianna, 2008) mientras la disputa que se logra dirimir remite a tensiones entre dos minorías jurídicas.

En este sentido, la disociación del status jurídico de niñez y la condición migratoria, tiene como contracara un horizonte que tiende a recortarse en la jerarquización de una condición de minoría sobre otra. Me pregunto por la dinámica de “doble filo” por la que transitan los más bienintencionados discursos sobre la infancia migrante, que no están exentos de la lógica reificante que envuelve a la “disparada” del carácter “más humanos” de algunos sujetos y la “baja” de la humanidad de otros (Fonseca y Cardarello, 2009:11). La disputa de fondo es que la extranjería no se reduce a la “vulnerabilidad” producida por los enfoques restrictivos, sino que es también y sobre todo, una posición de alteridad nacional con “deseo de ciudadanía” (Butler y Spivak, 2009). Así, las retóricas de jerarquización no se acoplan y hasta resultan contradictorias con la reivindicación de derechos en una perspectiva de intersección entre la edad y la migración.

Hasta aquí, me he dedicado centralmente al abordaje de retóricas públicas y los discursos que se construyen en los documentos de organismos internacionales y de activismos jurídicos. Sin embargo, la intención de problematizar el discurso de infancia y migración asume el desafío de tomar herramientas teóricas que permitan abordar los procesos concretos, las prácticas y arreglos institucionales, más allá de las construcciones discursivas. Para ello, primero es necesario reconstruir procesos específicos de esta intersección en el contexto nacional: el modo en que los discursos locales promueven la intersección de los marcos de derechos, y la lectura de las normativas migratorias en clave histórico -antropológica.

La intersección entre infancia y migración en Argentina: la singularidad de dos marcos de derechos en el ámbito educativo

Subrayo que hasta este punto, he planteado reflexiones que no pueden generalizarse a otras “configuraciones estratégicas” de los derechos de los niños en contextos de migración; aunque en muchos contextos compartan algunas premisas y principios. Lo dicho exige volver y ampliar algunas consideraciones sobre la forma que asume la

retórica de niñez y migración -y los arreglos institucionales que se promueven en su nombre- en el contexto argentino, sustancialmente divergente de contextos de políticas restrictivas (hasta el año 2016). En Argentina, los especialistas que despliegan las retóricas sobre infancia y migración intentan encuadrarlas en la dinámica de la “adecuación normativa” señalada anteriormente, que demanda la articulación coherente de dos marcos jurídicos (el de infancia y el de migraciones). Pero asume un sentido específico en el contexto argentino, ya que no se reduce a anteponer el marco de infancia sino de hacerlo compatible con el enfoque de derechos (que en términos legales también prima) en la ley migratoria. El trabajo sostenido de organizaciones de la sociedad civil en su interlocución con canales del estado, ha permitido conceptualizar que diversas vulneraciones de derechos de las personas migrantes provienen de instituciones, dependencias e incluso leyes nacionales cuyos textos omiten o hasta contradicen garantías incluidas en la nueva ley de migraciones. Pero la adecuación entre infancia y migración encuentra un problema desde los propios textos normativos, ya que ni la ley de migraciones hace mención específica a la situación y las necesidades de la niñez ante los procedimientos migratorios (Ceriani et al, 2011) ni la ley de infancia, incluye referencias explícitas a la situación de los niños migrantes. Este “doble déficit” puede saldarse (provisoriamente) desde los activismos de derechos, mediante el principio de igualdad y no discriminación contenido en la Ley de Protección Integral (Unla- Unicef, 2013). Lo que sí puede reconstruirse del discurso legal es la centralidad que también aquí, en Argentina, adquieren “las familias” como figura vinculada la perspectiva de derechos, centralmente en varios artículos se nombra a “*los migrantes y sus familiares*”⁵⁰.

Los derechos de los hijos de extranjeros dependen en gran medida del principio de ciudadanía nacional de cada país (*ius solis*, como en Argentina, o *ius sanguinis* como en algunos países europeos) (Ceriani et al, 2014). En Argentina, donde rige el principio de “*ius solis*” (derecho de suelo”) y los hijos de extranjeros son ciudadanos “nativos” por haber nacido en el territorio, el estudio de la “casuística” y el contenido de políticas públicas cuyos destinatarios son los niños (UNICEF 2015) ha permitido registrar diversas situaciones de obstaculización o directa exclusión de políticas sociales tanto hacia niños extranjeros como nacidos en Argentina. Dicha exclusión opera a través de

⁵⁰ Aunque es cierto que la ley refiere alternativamente a ellos como extranjeros, inmigrantes, migrantes, como “sinónimos”.

una serie de normativas que, aun siendo de menor jerarquía que la ley nacional de migraciones, han formulado disposiciones contrarias al enfoque de derechos. En este sentido, los debates del ámbito jurídico sobre la vulneración de los derechos sociales de niños argentinos porque sus padres no cumplen con criterios de residencia exigidos en determinadas políticas (como la Asignación Universal por Hijo) resultan ilustrativos del modo en que la extranjería de los padres se involucra en aspectos de la ciudadanía de niños nacidos en Argentina (Ceriani et al, 2011).

De modo que es necesario situar el debate en dos grandes procesos ordenadores: mientras el conjunto de las políticas públicas no se adecúa a la ley de migraciones (Ceriani, 2011), el marco de infancia ha pasado a un lugar protagónico de las políticas sociales (Llobet, 2011). En términos generales, los logros y desafíos a partir de las transformaciones normativas del ámbito argentino también pueden registrarse en los pronunciamientos del sistema internacional en materia de infancia: mientras la vulneración de derechos de niños migrantes e hijos de migrantes y la proliferación de discursos y prácticas discriminatorias eran preocupaciones centrales en la intervención del Comité de Derechos del Niño en 2002 (antes del marco basado en derechos). En 2010, celebra las reformas en la legislación migratoria aunque recomienda profundizar las acciones en torno al reconocimiento de la educación multicultural y la producción de estrategias políticas específicas en materia de seguridad social (ámbito al que pertenece la AUH).

Referenciada como un campo ejemplar en lo que respecta a la “adecuación normativa”⁵¹, (tanto en las leyes de infancia, como la de migración y la ley de educación nacional); en el contexto de la escolaridad se han registrado diversas situaciones que involucran la vulneración de derechos de los niños de familias extranjeras. En principio, el relevamiento de las organizaciones da cuenta de que a nivel estadístico se afirma un acceso generalizado al sistema primario, con una franca disminución en el secundario y superior; algunos factores que intervienen en esta caída de la matrícula son los problemas en la obtención de acreditaciones ante la falta de documentación,

⁵¹ En verdad, el reconocimiento de derechos a los migrantes en materia educativa es anterior a la ley de migraciones, ya que en la Ciudad de Buenos Aires se lo reconoce desde la ley 203 del año 1999; y la exigencia de regularización para acceder a la educación se estipulaba solamente respecto del nivel medio o superior en el marco normativo sumamente restrictivo de la dictadura militar, -en el artículo 102 de la ley Videla 22.439/81- (Unla-Unicef, 2013). También aparecen como sujetos reconocidos por las normativas que regulan los derechos educativos del conjunto de la población, en concreto la Ley de Educación Nacional (Ley 26206/2006), establece que deben disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes o extranjeras el acceso a los distintos niveles educativos y las condiciones para la permanencia y el egreso (Cerrutti y Binstock, 2012).

agravándose la situación en el caso de niños con padres migrantes, “sospechados de migrantes irregulares” (Informe a cinco años, 2009). Asimismo mediante estos argumentos, también se constataron casos de negación de vacantes, cambios de turnos, entrega de títulos (UNICEF, 2015). En verdad, el acceso de los hijos de extranjeros a la educación pública de nivel primario es un aspecto que hasta la propia normativa de la dictadura militar reconocía (Unla-Unicef, 2013), aunque los indicadores de este nivel han mejorado sustantivamente en los últimos años, hasta llegar a casi la totalidad de los niños en edad escolar (UNICEF, 2015). Los hechos más frecuentes de vulneración de derechos educativos se vincula con políticas públicas como el programa “Conectar Igualdad” y, específicamente la obstaculización del acceso a netbooks de los niños escolarizados en la Ciudad de Buenos Aires, mediante el programa equivalente “Sarmiento”. De hecho, esta problemática formaba parte de la “casuística” relevada por la mesa de educación y derechos que se desarrollaba en el marco de la articulación entre UNICEF y UNLA cuyos informes considero en este capítulo.⁵²

El eje sobre el cual algunos estudios intentaban problematizar miradas demasiado optimistas, no se limitaba a la “retorica” de las instituciones, sino a reconocer que el conjunto de las políticas no asumía como asunto de política pública a una perspectiva integral de derechos de las personas migrantes (e incluso algunos de ellos seguían sin ser reconocidos, como los derechos políticos). Acaso el intento más destacado en este sentido, el plan de regularización masiva condensado en el programa Patria Grande, no deja de ser representativo de que la principal política pública destinada a los migrantes fuera centralmente documentaria, reduciendo las políticas de derechos a políticas de regularización (Domenech, 2011). Ello no implica omitir desde luego que es la documentación en general, “la llave” que permite abrir la puerta al goce de derechos básicos (Courtis y Pacecca, 2007), y que en los últimos años hubo impacto positivo de políticas no estrictamente migratorias en esta población, como es el caso de la normativa de regularización y aportes de empleadas domésticas (Pacecca en Gil Araujo, 2013).

En resumen, además de la forma específica que asume la “adecuación normativa” en Argentina, el balance de los actores institucionales sugiere un contraste entre los derechos contemplados en la legislación frente a los obstáculos, impedimentos y retrocesos producidos en la esfera de las interacciones cotidianas. En este sentido,

⁵² <http://esabierto.blogspot.com.ar/2011/06/netbooks-portenas-discriminan-ninos.html>

predomina el lenguaje del monitoreo de cumplimiento de derechos de infancia, en donde la normativa suele ocupar el polo positivo “del progreso”, y la práctica, el polo negativo del “atraso” (Reynolds et al, 2006; Barna, 2011).

En diversos ámbitos institucionales la *integración* de los migrantes se sigue entendiendo por los actores estatales en torno al “borramiento” de la condición de origen de pacientes o alumnos (Unla-Unicef, 2013) ⁵³. En este punto es necesario señalar que el enfoque normativo ubica prácticas de atención en salud o educativas en una suerte de espectro de *mayor o menor nivel de adecuación* a una perspectiva de derechos. Aquello que la mirada normativa “ubica” en distintos lugares de la escala de “la perspectiva de derechos”, es asumido desde la aproximación antropológica como un camino para interrogarse sobre el modo en que la diferencia nacional se articula o se tensiona a las identidades incrustadas en los esquemas burocráticos: los *niños* como *alumnos*, y las *familias* como código universal “individualista” (Díaz de Rada, 2008) de la escuela.

Como he señalado en la introducción, parto de recuperar la caracterización jurídica sobre la escolaridad como el ámbito institucional “ejemplo” de la adecuación normativa entre infancia y migración. Siendo coherente con el carácter problematizador de la antropología, el punto de partida escogido es tornar esta premisa (desde el punto de vista jurídico) en un interrogante. Me oriento en este sentido por el propósito de precaución ante el enfoque normativo, que presupone rupturas allí donde el abordaje etnográfico logra inteligir matices y continuidades (Villalta, 2010). Desde la etnografía, voy a reconstruir procesos significativos para pensar cómo se configura esta relativa “armonía legal” en los contextos concretos.

La entrada al territorio donde he trabajado, requiere de una caracterización histórica sobre la posición de los migrantes limítrofes en la normativa migratoria argentina. Estas reflexiones son pensadas como marco para inteligir tensiones políticas de alcance nacional que tuvieron como epicentro al territorio donde he trabajado, durante los años en que desarrollé el trabajo de campo. Por esto presento los apartados que siguen, a modo de puente hacia los capítulos de análisis empírico.

⁵³ Las escenas retratadas por los activismos de derechos sobre procesos de institucionalización son insumos significativos para pensar estos procesos (Unla-Unicef, 2013). Se consideran diversas concepciones que atraviesan la atención en salud: por un lado ante el testimonio del médico que dice que “no hace diferencia” entre un extranjero y un nacional-como sinónimo de que da a ambos un tratamiento igualitario- y por el otro a aquellos agentes a quienes se describe como “atentos a las nociones de interculturalidad y derechos” que sí incluyen alguna noción sobre “la diferencia” en el trato al migrante como paciente.

Las arquitecturas normativas e institucionales sobre migración en la clave de las jerarquías étnicas y raciales

En Argentina, la jerarquía de lo europeo por sobre lo nativo ha atravesado las tres dimensiones que resultan centrales para abordar la relación entre políticas y normativas migratorias: inmigración espontánea vs inmigración deseada, los criterios de selectividad y la relación entre población y desarrollo (Pacecca 2011). Luego de la inmigración europea que deseaba la Constitución de 1853 y la primera ley migratoria (ley Avellaneda en 1876), el comienzo del siglo XX vió surgir una serie de iniciativas que procuraban restringir aquella bienvenida, asociando a los inmigrantes con la conflictividad social y en especial aquellos que habían introducido prácticas combatidas por las clases dominantes, como la lucha por los derechos sindicales⁵⁴. Pero en las disposiciones legales a lo largo del siglo XX hubo una línea de continuidad hasta la ley migratoria actual: el privilegio de los migrantes de ultramar (y la consecuente restrictividad para los migrantes limítrofes), de la mano de las sucesivas disposiciones legales superpuestas a la ley Avellaneda. El criterio restrictivo al ingreso (por tierra) y la residencia de esta población se fue consolidando paralelamente al cambio en la composición de los flujos migratorios; es decir, la legislación se fue endureciendo a medida que fue aumentando la población limítrofe y fue decreciendo el porcentaje de inmigrantes de ultramar (Pacecca, 2001;2010).

La segunda ley migratoria va a consolidar una perspectiva que los especialistas suelen denominar “de seguridad” nacional⁵⁵. Tanto esta normativa, como los decretos reglamentarios a la misma en la década del 80 y el 90, se ocuparon de aclarar que algunos inmigrantes estaban exceptuados de este trato: volvía a aparecer la figura de la migración europea como aceptable. En este sentido, resulta indispensable partir de la base de los estudios que analizan los procesos de alterización/racialización/etnicización que atraviesan a los colectivos nacionales. Este punto de partida teórico implica a su vez entender dos premisas sobre la formación de los estados nacionales latinoamericanos: por un lado, que esta construcción operó sobre la base de procesos de construcción de “otros internos”, que operan, desde su negación y subyugación, la oposición del “ser

⁵⁴ En este sentido, las leyes de Residencia (1902) y Defensa Social (1910) fueron normativas sancionadas en el marco de las crecientes experiencias de organización del movimiento obrero, influenciadas por las tradiciones socialistas y anarquistas de muchos inmigrantes europeos.

⁵⁵ En realidad, la “ley Videla” (1981), (que surge de un decreto en dictadura), se puede describir desde la doctrina de la seguridad nacional porque parte de pensar la política migratoria desde el control de la población extranjera, que es presuntamente una amenaza a la soberanía nacional.

nacional” o aquello que puede desagregarse como “el estado-como-nación” (Briones, 2002; Segato, 2007). Y por otro lado que, el mestizaje como ideología de base para los nacionalismos latinoamericanos se proyectó de diferentes formas de acuerdo a las bases de cada contexto, pero en las que siempre, bajo diferentes ideologías, operó una organización racial de la población definida como “nacional”.

Este punto de partida para pensar la modernidad liberal en América Latina permite avanzar a la especificidad del caso argentino, en el cual resulta central considerar el lugar de los inmigrantes en la narración de los mitos fundantes de la nación. Distanciándose de la hibridez que atravesaba la ideología del mestizaje en otras naciones latinoamericanas, la condición de membresía en torno a lo argentino se configuró en un horizonte blanco que “descendía de los barcos” (Briones, 2002). La evocación de la ascendencia de ultramar cristalizaba el origen étnico (europeo) y racial (blanco) de la nación argentina, y es sobre esta base cobró forma en el contexto argentino la formación nacional de alteridad (Segato, 2007). Esta categoría, funciona en primer lugar para advertir acerca de la especificidad de las matrices nacionales y la diversidad de las poblaciones sometidas a su gobierno, en términos étnicos y raciales. De este modo, lo que para otros contextos nacionales se piensa en términos de formaciones de indianidad (De La Cadena, 2002) o racialidad (Segato, 2007) en Argentina raza y etnicidad se entrecruzaron en el rechazo al mestizaje que se amalgamó con el rechazo a lo indígena, configurando una matriz de “racialización” que condensaba a la clasificación de ambos grupos (Briones, 2002). Los estudios sobre migración limítrofe en Argentina dan cuenta de estos procesos en el caso de la población limítrofe, en tanto las matrices clasificatorias de las políticas migratorias configuraron procesos de etnicización y racialización, configurando dos grupos -de ultramar y limítrofes (y del Perú)- desigualmente jerarquizados en la normativa (Pacecca 2010; 41). De modo que es preciso asumir, que la legislación migratoria ha sido co-constitutiva y no posterior, a la valoración desigual entre grupos de migrantes (Courtis y Pacecca, 2007). Vale destacar aquí que la clasificación de poblaciones “limítrofes” renombró a los flujos de intercambio comercial en la región, preexistentes a la imposición de fronteras nacionales (Pacecca, 2011). Este nudo es central para abordar la configuración colonial de las matrices raciales y étnicas de las políticas migratorias, que, a riesgo de caer en esquemas binarios, puede decirse que articulan las continuidades –en términos de gobierno de poblaciones étnica y racialmente subordinadas- y las rupturas – en términos de nuevas instituciones como la ficción

jurídica de la ciudadanía en torno a la condición de membresía delimitada en fronteras nacionales-. Además de pensar raza y etnicidad como categorías analíticas para dar cuenta de las construcciones de “otros internos” de las naciones latinoamericanas, la clasificación de poblaciones subordinadas es indisociable de los mecanismos de explotación y expropiación mediante los que esta clasificación opera, cuya genealogía de base es el proyecto colonial y el “contrabando de clasificaciones normativas de tipo étnico racial” en el estado nacional (Courtis, 2006:183).

A partir de lo planteado, es preciso ubicar la problemática de la migración limítrofe en las producciones de diferencia que han organizado históricamente la asignación de privilegios materiales y simbólicos (Briones, 2002) en torno a la base étnica oficial de la nación. Advertimos que las políticas de alteridad, si bien sostenidas en coordenadas clasificatorias por etnia y raza, se entramaron con el borramiento simbólico de estas diferencias, por lo que puede decirse que las racializaciones se expresaron en políticas no raciales (Briones, 2002). Es central en este sentido considerar que esta invisibilización de diversidad cultural en Argentina configuró el régimen de las identificaciones políticas, dirimidas fundamentalmente en términos de clase o partidarios (Briones, 2002). En tal sentido se ha planteado que en los años 90 se consolida una transformación en el “régimen de visibilidad étnica” en el país, donde cobran un carácter público y político nuevos tipos de identificaciones colectivas, en torno a la cuestión étnica y nacional (Grimson, 2006).

La caracterización de un mapa de la “devaluación” de las migraciones limítrofes y del Perú en términos normativos y políticos es imprescindible para fundamentar que la normativa sancionada en 2003 es un punto de inflexión no solamente por su perspectiva de derechos humanos sino por el enfoque regional que promueve, atendiendo a las categorías de residencia específicas que les reconoce a todos los nacionales de países del Mercosur y asociados. Pero a su vez, es relevante para asumir la densidad histórica de las condiciones de discriminación y desigualdad que atraviesan a estos colectivos en Argentina⁵⁶, procesos que consignaré en detalle en los capítulos siguientes. En principio, cabe decir que en el contexto específico de la Ciudad de Buenos Aires han podido documentarse procesos de segregación espacial y violencia institucional y social

⁵⁶ Reconociendo que no todos los territorios del país esto se ha configurado de una manera unívoca y es preciso cuidar de las generalizaciones que imprimen supuestos de análisis pertinentes para Buenos Aires que no necesariamente dan cuenta de las especificidades de contextos fronterizos, como Jujuy (Karasik, 2013).

que se entrecruza con procesos que atraviesan a nacionales de la misma condición de clase (Caggiano y Segura, 2014).

La pobreza y la indianidad son atributos que forman parte de las imágenes estereotipadas sobre los migrantes bolivianos, representando a la alteridad indígena históricamente negada en Argentina (Grimson, 2006:70). El aglutinamiento en torno a la identificación nacional opera en la construcción de un entramado social e institucional desde el cual se desarrollan demandas en torno a los derechos ciudadanos: no sólo en términos de igualdad de acceso a trabajo y servicios públicos, sino de reconocimiento a la diferencia cultural (Grimson, 2006:88)⁵⁷. Sin embargo, no se trata simplemente de reclamos por “reconocimiento” sino por la emergencia de disputas localizadas, hechos y violencias concretos que se materializaron como acciones de odio contra determinados sectores de la población migrante. Diversos procesos de activismo entre la población migrante boliviana se vinculan directamente con las escaladas de violencia en territorios locales, como es el caso de las organizaciones que se nuclean promediando el año 2000 en Escobar, luego de una escalada de ataques violentos hacia miembros de la comunidad. Lo que se reconoce es que el lugar de residencia de los migrantes es un factor de profunda diferenciación entre las condiciones de vida para personas con un mismo status de extranjería. En este punto las *villas*, como enclave territorial que simboliza la pobreza urbana, implican articulaciones de solidaridad de clase entre nacionales y extranjeros (Borgne de Boisriou, 2013; Grimson, 2009). No obstante, en 2010 y 2014, dos hechos de violencia *estatal* hacia la población de la villa donde trabajé, destaparon tensiones políticas específicamente hacia los migrantes en el ámbito local.

La territorialidad de las tensiones políticas hacia los migrantes en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires

Como he planteado antes, las perspectivas de derechos de los migrantes se instalan desde un marco político de integración regional que aglutinó a un conjunto de proyectos políticos sumamente heterogéneos, pero alineados en torno a gestos de soberanía regional y hasta en algunos casos, de retórica antiimperialista, como Venezuela y

⁵⁷ En lo que respecta a los migrantes bolivianos en particular, hay cierto consenso en reconocer un alto grado de activismo y un nivel considerable de institucionalización de las organizaciones, cuya primera huella histórica data del año 1933 con la fundación de la “Asociación boliviana de Buenos Aires” (Unla-Unicef, 2013:79).

Bolivia. La perspectiva de la integración regional fue además, traducida jurídicamente, tal como lo ejemplifica la normativa argentina con la creación de categorías de residencia específicas para ciudadanos del Mercosur y países asociados. El cuestionamiento de las políticas migratorias de la Unión Europea y la reivindicación de una perspectiva de derechos fue señalada en el plano internacional por presidentes de alto perfil regional, como Rafael Correa de Ecuador y Evo Morales de Bolivia. En Argentina, si los discursos oficiales habían incorporado cierta clave latinoamericanista, cabe preguntarse en qué medida esto fue incorporado como aspecto de las transformaciones que se intentaron imprimir a los relatos nacionales, más allá de ciertas huellas de esta “época” que pude registrar en la escuela (por ejemplo por medio de afiches sobre los países del Mercosur).

Si la clave latinoamericana de “lo nacional” no asumió un lugar significativo en el debate educativo, un conflicto político la arrojó al terreno de la discusión pública sobre la población migrante en el territorio donde desarrollé mi investigación, la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (y dentro de ella específicamente la jurisdicción que se denomina Comuna 8)⁵⁸. Para anticipar un panorama sociodemográfico básico que ampliaré en el próximo capítulo, corresponde mencionar que en la zona sur se concentra el 46,8% de la población de villas y asentamientos de toda la ciudad (AGT, 2011), mientras que en particular en la comuna 8 habitan 40.863 migrantes de América cuya mayoría son de origen limítrofe, en un total de población a nivel Comuna de 187.237 habitantes⁵⁹.

Me refiero a la toma del Parque Indoamericano en diciembre de 2010, cuando la xenofobia de algunos funcionarios locales que hablaron de “inmigración descontrolada” fue rápidamente desactivada a partir de la acción conjunta de actores institucionales y la línea discursiva del estado nacional. La impronta latinoamericanista fue desplegada por el gobierno nacional como contestación a las avanzadas xenófobas del debate público y de la gestión del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: la presidenta Cristina Fernández anunciaba la creación del Ministerio de Seguridad el 10 de diciembre de 2010 (un día después de iniciado el conflicto y el día internacional de los derechos humanos), con la conducción de Nilda Garré. Fernandez destaca que hace su anuncio en

⁵⁸ La Ciudad de Buenos Aires se divide en 15 divisiones político-territoriales denominadas comunas, a partir de la Ley de Comunas (1777) sancionada en 2005. La zona sur abarca las comunas 4 (La Boca, Barracas, Parque Patricios, Nueva Pompeya), 8 (Villa Soldati, Villa Lugano, Villa Riachuelo) y 9 (Liniers, Parque Avellaneda y Mataderos).

⁵⁹ En concreto 38.361 migrantes limítrofes y 2.502 no limítrofes (del Perú y otros). Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010

el Salón de los Patriotas Latinoamericanos de la Casa de Gobierno y dice una frase de alto contenido político, que se alinea con la posición pública de varios presidentes de la región mencionada anteriormente: “*No estoy dispuesta a que la Argentina integre el club de países xenófobos*”.⁶⁰ Mediando posiciones académicas, institucionales, jurídicas, la desautorización del tinte xenófobo llegó a tal punto que el propio jefe de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Mauricio Macri, tuvo que pasar de la imagen de la “inmigración descontrolada” a fotografiarse con líderes de organizaciones migrantes locales, es decir con los colectivos migrantes como interlocutores legítimos ante el estado.

Mirado a la distancia, el discurso de Fernandez pone sobre la mesa contradicciones sugerentes y contribuye a entender los debates que quedaron en el camino. La toma de tierras para vivienda en el llamado “Barrio Papa Francisco” en la misma zona a comienzos del año 2014 no solamente amplificó una serie de tensiones y conflictos entre los “vecinos” autopercebidos como habitantes legítimos de la zona contra los extranjeros, sino que se implicó en acciones legales desde el propio estado nacional. En concreto, la inclusión de la figura de la deportación en la propuesta de reforma del Código Procesal Penal en octubre de ese mismo año, fue interpretada por no pocos organismos de derechos humanos como una respuesta penal hacia la participación de los migrantes en estas demandas que se concretaban mediante la acción colectiva –como en 2010-, y que desde luego tienen como causa estructural el déficit histórico de vivienda en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Es que en estos episodios, la hipervisibilización de la población migrante busca el efecto político de extranjerizar deudas sociales que van más allá de los migrantes e incluso de las clases populares, ya que el déficit habitacional de la Ciudad afecta a distintos sectores sociales (Gallinati y Gavazzo, 2011). En particular en 2010, la demagogia punitiva de un sector del kirchnerismo⁶¹, terminaría licuando el peso simbólico y político del tono reivindicativo de los migrantes latinoamericanos impulsado por esta misma gestión en 2010. El debate público volvía a tratar la xenofobia, pero el gobierno nacional -alineado ahora a

⁶⁰ Esta frase despierta una ovación entre los presentes, con las primeras filas ocupadas por Madres y Abuelas de Plaza de Mayo en las primeras filas. Un grupo de niños se acerca y le entrega flores y unas remeras que dicen “Memoria, Verdad y Justicia”. El video de este discurso está disponible en youtube <https://www.youtube.com/watch?v=iew92wbIBN4>

⁶¹ Particularmente la propia Cristina Fernandez abonó la asociación infundada entre extranjería y delincuencia, fogueada por funcionarios como el entonces secretario de seguridad Sergio Berni, pero también ex integrantes de las filas del Frente para la Victoria como Sergio Massa. Para el impacto político sobre los migrantes en la reforma del Código Procesal Penal ver CELS (Informe Anual 2015).

posiciones contra las que había discutido desde la “hermandad latinoamericana” casi cuatro años atrás-, era cuestionado por los sectores de defensa de derechos de migrantes.

La reconstrucción que presenté en estos últimos apartados tuvo un propósito de contextualización, pero no la entiendo solamente como el contexto en el que los hechos suceden. Sino que me permite integrar analíticamente los procesos abordados en el territorio. Para comprender la discriminación como proceso estructural desplazado de los discursos institucionales, las jerarquizaciones de tipo racial sobre los migrantes bolivianos, ha sido necesario anticipar estas premisas de encuadre histórico y antropológico planteadas. Como analizo en los capítulos que siguen, las concepciones locales sobre los derechos de la población migrante están atravesadas por el espectro de las tensiones sobre la población de la villa, los migrantes y sus hijos, la disputa por las obligaciones del estado. Había planteado en la introducción, que la problematización del discurso de derechos de los niños no ha sido un marco a priori sino que fue incorporado en el transcurso de la investigación. Quiero agregar que en este recorrido fue fundamental el acercamiento sistemático a un contexto educativo no formal que se ubica dentro de la villa donde residen la mayoría de los niños que asiste a la escuela, el intercambio con docentes y madres en torno a la institución escolar “desde los márgenes”. El espacio en particular donde trabajé depende del área educativa del gobierno de la Ciudad por un programa de apoyo a la escolaridad, y se concreta en las instalaciones de un centro comunitario a cargo de Cáritas conectado a una capilla “histórica” de la villa, muy concurrida por los vecinos. Parte de lo que pude reflexionar en este ámbito permite analizar los resquicios no enclavados en las instituciones donde se disputan los contornos y configuraciones del estado (Das y Poole, 2008) –y en particular en mi estudio, los contornos de la responsabilidad de la escuela como institución pública-. Pero a su vez, mi perspectiva se construye necesariamente ubicando la discusión sobre la niñez en procesos políticos más amplios de los que también doy cuenta en la tesis, como la alusión relativamente marginal en el debate público, a la situación de los niños en los violentos episodios de represión en el entorno local. Agrego también aspectos de un fenómeno cuyas huellas he registrado en la escuela a partir de las palabras de los niños, pero no de los adultos: la violencia institucional (policial) que se despliega sobre ellos en los barrios populares, como la villa donde he trabajado. El registro de todos estos procesos también ha sido

fundamental para apuntalar interrogantes y preocupaciones que dan sentido a la aproximación de la tesis.

En las siguientes partes de la tesis, presento el análisis del corpus empírico⁶².

⁶² En los capítulos 3 y 4 se incluyen además algunos registros con fecha en 2008 y 2009, que pertenecen a la investigación de licenciatura realizada en la misma institución.

Parte II Los niños como sujetos de la inclusión escolar

Capítulo 3

Merecimientos de la niñez y derechos sociales en la escuela⁶³

En este capítulo analizo aspectos de la noción “universal y jurídica” de infancia que se ponen en juego en las retóricas de deber ser de escuela y los merecimientos de los niños dentro de ella (inclusión y calidad educativa, trato afectuoso y protección, discursos de derechos de la niñez). Reconstruyo los significados sobre el sentido de la escolaridad en relación a las trayectorias migratorias y las expectativas de las familias en la escolaridad como ingreso al empleo formal.

Abordo categorías sociales que despliegan los agentes escolares para caracterizar políticas sociales de las que esta población es destinataria. En este marco también se reflexiona sobre la disociación entre las necesidades (legitimadas) de los niños y las de sus familias, problematizando el cruce entre la sospecha sobre las necesidades de los padres y la preocupación por las privaciones que padecen los niños.

Aspectos sociodemográficos, desigualdad social y educativa

Como he planteado en la introducción de la tesis, la escuela es una institución de nivel primario pública, ubicada en una calle lindera (de asfalto) a una de las villas de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Antes de adentrarme en el análisis del trabajo en terreno, corresponde dejar establecidas una serie de caracterizaciones del territorio

⁶³ Partes de este capítulo fueron publicadas en los artículos “Niñez y migración: concepciones sobre los derechos sociales en la escuela”. *Alteridad. Revista de Educación*, 2016 y “Apuntes sobre la territorialidad de la desigualdad: la educación pública en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires”. *Boletín de Antropología y Educación*. Universidad de Buenos Aires. Año 3 - N° 04. 2012. Asimismo algunas partes se incluyen en el capítulo: Diez María Laura, Martínez Laura y Groisman, Lucía (2017) “*Políticas públicas y derechos. Reflexiones desde la antropología sobre la escolarización de niños migrantes*”. En: Novaro, Gabriela; Santillan, Laura; Padawer, Ana; Cerletti, Laura (coords.) *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires, Biblos.

específico donde se desarrolló la investigación. En particular voy a referirme a la villa en la que reside la mayor parte de la matrícula de la escuela y la situación socioeducativa de la zona sur de la ciudad, que vale recordar que es el distrito más rico del país.

El 74 % de los niños pobres de la Ciudad viven en la zona sur (AGT, 2012), donde la mayor cantidad de demandas se refieren a la falta de vivienda digna o condiciones habitacionales inadecuadas, seguidas por el acceso a programas de protección social, salud y educación. Los indicadores relativos a la villa donde trabajé (cuya identificación precisa también reservo en el trabajo), expresan de sobremanera este panorama. Para un total de 20.000 habitantes censados de forma oficial -que pueden ascender extraoficialmente hasta el doble según la Junta Vecinal (AGT, 2014)-, tanto los servicios básicos de luz, agua, red de gas y cloacas como la oferta de salud y educación son estructuralmente deficitarios⁶⁴. Se han señalado asimismo problemáticas que afectan específicamente a la población de esta villa en comparación a la situación de otras, como el nivel de contaminación de la tierra y las napas con impacto en la población local según estudios epidemiológicos a causa de un “cementerio de autos”; y otras derivadas del déficit habitacional, como la proliferación de crecimiento edilicio “hacia arriba” y un comprobado aumento de caídas en altura, sobre todo en los niños (AGT, 2014).

Si bien en toda la zona sur las demandas por acceso al sistema educativo público son significativas, la comuna 8 es la que más utiliza el sistema de educación pública⁶⁵. Es, además, una de las dos comunas con mayor crecimiento demográfico en los últimos nueve años, y la que tiene *la mayor cantidad de niños, niñas y adolescentes de la Ciudad* (56.125) (AGT, 2012). Organizaciones de padres y madres de alumnos en instituciones públicas se han sumado a los relevamientos que realizan los gremios, ordenando diversos reclamos en torno a condiciones edilicias y problemas presupuestarios: el desfinanciamiento en el área, la desigualdad en la calidad educativa, las condiciones dignas de trabajo en las escuelas. Por otro lado, organizaciones de vecinos en Mataderos, Lugano, y (el complejo) Piedrabuena participan de la

⁶⁴ Según el informe citado el 80% de las manzanas accede a red de agua sin una conexión reglamentaria, con problemas de presión; el 93 % tiene cloacas no reglamentarias que al estar conectadas a la red pluvial generan el desborde del sistema; el 77% conexiones precarias de electricidad. Salvo las instituciones como la Capilla y el Centro de Salud, en la villa no hay red de gas y se usan garrafas (AGTc 2014:65).

⁶⁵ De acuerdo al informe de la Asesoría General Tutelar del año 2011, en la comuna 8 “sobre el total de habitantes mayores de 3 años que asisten a un establecimiento educativo, el 76,5% concurre a uno de carácter público, lo que supera en más de 25 puntos el promedio general de la Ciudad” (AGT, 2011:12).

construcción de demandas de creación de escuelas; como señalaré en el trabajo, una de ellas ha sido construida dentro de la villa en cuyas inmediaciones realicé el trabajo⁶⁶.

En segundo lugar, se destacan otros agentes con mayor institucionalidad, como asociaciones civiles (ACIJ, Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia) y organizaciones del Estado que dependen del poder judicial de la ciudad de Bs As (la Defensoría del Pueblo y la Asesoría General Tutelar). Desde el enfoque de los derechos de niños, niñas y adolescentes, estas agencias han intervenido en conflictos en torno al derecho a la educación (como la falta de vacantes y unidades escolares de nivel inicial), y forman parte de varios litigios judiciales con el gobierno de la Ciudad en este sentido. Teniendo en cuenta que, más allá de la cuestión escolar, todas las causas judiciales plantean la obstrucción del acceso a derechos económicos y sociales (alimentación, vivienda digna, educación, salud y trabajo), la zona sur de la Ciudad aparece sin dudas como un escenario que condensa la “distribución territorial de la desigualdad”.

En el área educativa uno de los problemas que atraviesa a los sectores inicial, primario y medio es la insuficiencia en la cantidad de unidades escolares, cuestión que se torna más dramática en el nivel inicial y medio ya que afecta directamente la oferta de vacantes. En el caso del primero, la falta de vacantes constituye un reclamo actualmente judicializado, en tanto la normativa vigente -a nivel nacional y local- reconoce como deber del estado el proveer oferta educativa de este nivel⁶⁷. Todos los informes que he utilizado como fuentes advierten sobre una (insuficiente) cantidad de edificios escolares de nivel primario, que favorece la concentración de alumnos por escuela y por aula.⁶⁸

Esta caracterización de un territorio donde se condensan altos indicadores de desigualdad social y educativa es presentada desde una perspectiva que asume que la desigualdad no es un dato de contexto, sino que va a ponerse en relación con el modo en que desde la escuela se asume o se difumina la posición estructural de la población migrante y de los habitantes de la villa.

⁶⁶ El conjunto de las reivindicaciones es mucho más amplio e incluye al otorgamiento de becas estudiantiles, los modos de gestión los comedores escolares, entre otras cuestiones, participando (al igual que las organizaciones de familias) del debate político más amplio acerca de la forma en que el sector privado avanza sobre la educación pública.

⁶⁷ De acuerdo a la normativa, en la ley nacional de educación y la constitución porteña la obligatoriedad comienza a los 5 años: en la ley nacional se exige universalizar el sistema desde los 4 años, mientras que la constitución porteña amplía esta responsabilidad del estado desde los 45 días.

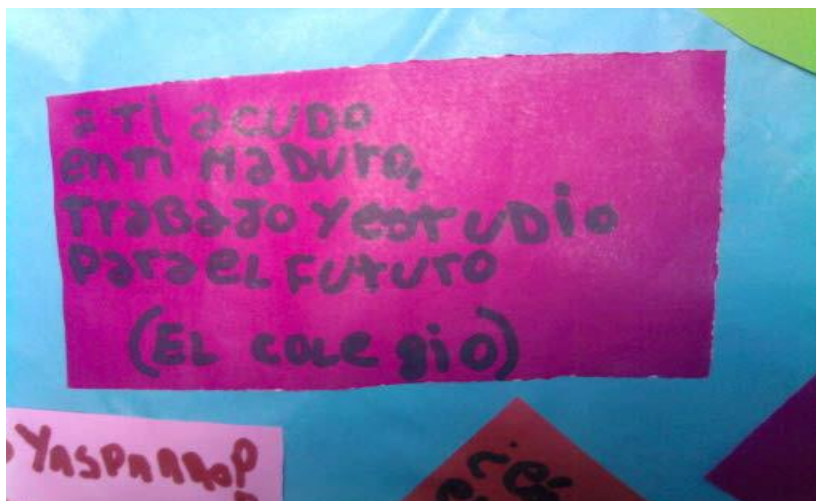
⁶⁸ El marco normativo vigente contribuye a la complejidad del problema: en los informes consultados, se cuestiona la eliminación arbitraria del artículo 18 del Reglamento Escolar, en 2006 (cuando se aprueba el vigente), que disponía un máximo de “entre 22 y 27 alumnos por aula”. Actualmente el artículo 90 establece como parámetros a unidades de medida de superficie y volumen por alumno, lo cual sugerentemente ha complicado la posibilidad de cuantificar de manera precisa el nivel de superpoblación por aula. (Informe ACIJ y Familias, 2012).

Inclusión educativa, infancia y desigualdad

A partir de mi entrada a la escuela en el año 2012, comencé a indagar en descripciones generales sobre el trabajo cotidiano con niños/as y familias. Cinco de mis interlocutores docentes enfatizaron características que supuestamente distinguen a esta institución por sobre las otras, en particular las buenas condiciones edilicias, la diversidad de proyectos pedagógicos impulsados por la gestión directiva (como espacios de educación en artes que se ofrecen dentro de la jornada escolar). A la escuela se la presenta como una institución que se destaca en medio de su contexto, que es “elegida” por las familias y se la suele contraponer a otras cercanas que enfrentan problemas de infraestructura graves. La matrícula escolar se compone en su mayoría de familias bolivianas, y niños que han nacido en Argentina: la proporción⁶⁹ de un ochenta por ciento de alumnos con esta trayectoria es representativa de la matrícula total y a su vez, del grado en el que se desarrollé mi trabajo con los niños, cuyas voces y posicionamientos reconstruyo a partir del capítulo 5.

Se me ha planteado que los padres de familias migrantes apuestan a la inserción de sus hijos en esta institución, lo que se vincula con condiciones que la ubican en un lugar privilegiado frente a los otros dos establecimientos públicos primarios que rodean al barrio. Como me decía una de las docentes, en esta escuela hay un *elenco estable* cuya permanencia favorecería –de acuerdo a educadoras con más de siete años de antigüedad en la institución- el intercambio más sostenido con padres y adultos de referencia. Entre los aspectos mencionados, también se destaca la continuidad con la que muchos de los docentes sostienen su inserción profesional en la escuela “*se sienten comprometidos con el proyecto*”. Esta posición con la que se presenta a la escuela es parte de las “clasificaciones locales” sobre las escuelas cercanas que atienden matrícula de la villa. Además de resultar relevante para comenzar a caracterizar el espacio donde he trabajado, este modo de posicionar la escuela es necesario para entender el alcance de los distanciamientos que allí se construyen implícita o explícitamente respecto de la villa.

⁶⁹ En el Anexo de Trabajo de Campo consigno en detalle estos datos de matrícula y composición del grupo.



Afiche realizado por alumnos, expuesto en una pared entre las aulas de la planta baja del edificio.

Por un lado, los condicionamientos y privaciones que atraviesan a los niños/as y a la población migrante en general, son imágenes presentes en los relatos de los maestros/as sobre las experiencias de migración y el deseo de movilidad social ascendente de las familias. Es frecuente que se resalte la voluntad de sacrificio de los migrantes, e incluso se reconozcan problemáticas que atraviesan en Argentina como las condiciones de informalidad en nichos laborales asociados a determinados colectivos nacionales. Por un lado, en la mirada sobre las familias bolivianas aparece recurrentemente la referencia al esfuerzo de esta población por las largas jornadas de trabajo que deben completar y la preocupación porque sus hijos puedan acceder a acreditaciones educativas para la inserción en el mercado de trabajo formal, las expectativas de movilidad social ascendente. Ya me había aproximado a este relato en la investigación de licenciatura, donde pude abordar el modo en que estas concepciones atravesaban por ejemplo una clase sobre migraciones, donde la docente interpelaba recurrentemente a los niños sobre una noción de “progreso” anclada en la imagen de un pasado de privaciones en Bolivia y una decisión de migrar motorizada por el “progreso” socioeconómico. Mi entrada en ese momento fue a través del acercamiento a dos docentes de más de cuarenta y cinco años que tenían aproximadamente quince de antigüedad en la institución. Luego de varios intercambios informales con ellas tuve la posibilidad de realizar entrevistas individuales con ellas. Todas estas situaciones fueron la puerta de entrada a los sentidos

que allí se construyen sobre las trayectorias migratorias en torno a la escuela como puente hacia la movilidad social ascendente: *“para ellos la educación es primordial”*.

Luego de finalizar mi primera entrevista con Marta (docente de 2º grado), sale al recreo a llevar a los chicos. Luego viene con una niña, hacia donde estoy (en sala de maestros); me la presenta.

(Me dice que) “es brillante” en matemática... “el hermano estaba en quinto grado, y hablábamos de ¿para qué se viene a la escuela? Todos los chicos decían “para jugar”...pero el hermano dice “el que no viene a la escuela a estudiar se vuelve a Bolivia a cuidar a los chanchos”. ¿Te das cuenta? ¡Así de clara la tenía! (...) O sea que si acá no aprovechan-no hacen lo que tienen que hacer...se vuelven a cuidar los chanchos con la tía, la abuela...”

Conversación Sala de música. 11/11/08

La asociación entre educación y trabajo es, en la clave de la escuela, asumida en cierto sentido promocional, entendiendo a este mandato educativo como promesa anclada en “la desmarcación de posiciones sociales de origen” (Martinic, 1995). Esta “traducción” escolar de las aspiraciones y deseos de las familias puede reconstruirse a través de categorías que se ponen en juego para interpelar a los niños, como “futuro”, y una imagen que bien puede condensar estos sentidos es la escuela como un *puente* (de las nuevas generaciones) hacia otra posición social. Destaco el peso que adquiere en este relato, la posición de subordinación (en la estructura de trabajo, de la economía, del acceso al capital cultural validado) con la que se describe a los padres: la escuela se asume como la posibilidad de cierta ruptura de las nuevas generaciones con dicha posición. Desde luego, la idea de cierta ruptura con la posición de los padres es construida también a partir de las palabras de los padres y madres en el contexto de talleres o reuniones, donde según las docentes una frase se reitera *“que estudie para que no le pase lo mismo que a mí”*. Este relato sobre el ascenso social se apoya sobre todo en una premisa sobre el salto cualitativo que implica la inserción en el mundo del trabajo formal como condición para la mejora de las condiciones de vida. Se entiende en este sentido que la “llave” para abrir la puerta a la movilidad social es la acreditación educativa. La subsistencia informal de las familias, pero específicamente el trabajo en condiciones de explotación o de precarización es un eje que se reconoce en general (es

decir en una inmensa mayoría de mis interlocutores docentes). Cuando consulto sobre las formas de subsistencia de la población en la villa, se nombra a una serie de actividades como trabajo: talleres textiles, actividades comerciales en la feria y en la calle, como venta ambulante de comida.

En la villa donde he trabajado pero también en otros enclaves territoriales, *la feria* constituye un fenómeno vital de las economías informales que sostienen en gran medida a la subsistencia de la población migrante en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. En concreto, la feria simboliza la intersección entre la potencia económica del taller textil y las configuraciones habitacionales, espaciales y políticas de la villa (Gago, 2011). La participación de los propios niños en la feria es algo que mencionan los docentes, asumiendo que es además un espacio de sociabilidad y rutina para muchos de los niños pequeños que acompañan a sus madres en los “puestos”. Me han contado por ejemplo sobre iniciativas o “changuitas” de algunos niños, en “puestitos” de comercios familiares o de conocidos o la venta ambulante de pan, y desde luego he podido acercarme a estas experiencias transitando las calles de la villa en distintas ocasiones. Como voy a comentar en el capítulo 5, las imágenes sobre la compraventa y las actividades textiles “aparecen” en los primeros encuentros que sostuve con los niños dentro de la escuela, y en el contexto del apoyo escolar donde también he realizado observaciones. En resumen, se trata de un conjunto de actividades que son la columna vertebral de la “economía de la villa”, y que también son representativas de las experiencias extraescolares de gran parte de los niños.

En este punto me interesa plantear que la subsistencia informal no constituye solamente un aspecto central del “relato” promocional que se asume como legítimo en la escuela; sino que también resulta clave para la caracterización de la villa como territorio específico y “delimitado”. Precisamente, la villa como entorno de socialización de la mayoría de los niños, se cuela permanentemente en las descripciones sobre el trabajo cotidiano. La escuela no sólo es presentada como el acceso a la movilidad social y la acreditación educativa, sino que también constituye un contraste de los entornos y experiencias que se condensan en la figura de la villa.

La inmensa mayoría de los docentes con quienes pude conversar ha caracterizado el trabajo cotidiano en la escuela mediante dos aspectos que voy a considerar en detalle. Por un lado, hay una descripción del entorno familiar y social de los niños reconociendo privaciones de distinto tipo: económicas ante todo, culturales, de vida social por el entorno de violencia con el que se describe a la villa. Las condiciones

habitacionales de la villa y la restricción de los espacios dentro de las casas, la permanencia en los hogares por la inseguridad, la escasa circulación de las familias en otros espacios aledaños o las zonas verdes relativamente cercanas a la villa. Los docentes describen estas condiciones como claves de explicación de prácticas de los niños en la escuela, por ejemplo que *corren mucho en los recreos porque no tienen mucho espacio en sus casas*; o que no hacen tareas de grupo con compañeros porque los padres no los dejan salir para protegerlos de eventuales hechos delictivos. Con respecto a las “privaciones culturales” me refiero centralmente al modo en que se plantea que el saber escolar no resulta familiar para los adultos de referencia de los alumnos, por ejemplo “algunos padres casi analfabetos” “se preocupan por ayudarlos aunque no pueden”. No obstante, ante las imágenes de privación hay un segundo aspecto que se vuelve recurrente, ya que se pone en relación esta descripción del entorno con una reivindicación de una oferta educativa de calidad como *deber* de la institución.

Atiendo a la recurrencia con la que se reivindica la jerarquización de contenidos y saberes a enseñar, la “oferta” de distintos proyectos dentro del establecimiento, en la medida en que se reconoce el emplazamiento de la escuela en un ámbito atravesado por la desigualdad social.

La realidad es bastante dura, son chicos de la villa x, es una villa muy grande, con muchos sectores, donde hay mucha problemática social...y por eso a veces uno cae en que “bueno, pobrecito, demasiado que viene, trae sus cosas” ...y (...) ⁷⁰ no tenemos que caer en eso. Al chico hay que mostrarle que hay otra cosa (ante) una realidad que no pueden dormir, porque el vecino se lo pasa escuchando cumbia, que hay tiros, que no alcanza la plata... (...) mal comidos... y vos le das la oportunidad de mostrarle que hay otra cosa, otra realidad... (basándote) en el contenido, abrirles la cabeza (menciona el proyecto sobre ciencia ficción cuyas clases observé) yo estudié para esto, tuve que hacer un trabajo, formarme...

Entrevista Patricia, psicopedagoga y docente 17/09/12.

⁷⁰ En los registros pueden notarse algunos recursos que constituyen convenciones de transcripción, como el uso de paréntesis para la referencia a partes de discurso inaudibles, la adición de palabras o frases que supone el investigador (Oxman, 1998:19).

La categoría del “pobrecito” de los niños es recurrente en las palabras de los maestros y directivos: aparece como imagen de *victimización* que es objeto de rechazo explícito. Como primera reflexión sobre la recurrencia con la que aparece esta imagen, corresponde decir que tiene un lugar importante en lo que se construye en la escuela como un estándar de expectativas y rendimientos que no presuponga a la escolarización de estos niños necesariamente en desigualdad de condiciones con la de quienes proceden de otros contextos. Hablando en concreto, contextos donde el entorno no contrasta con la escuela en términos de “privaciones” de distinto tipo. Es el momento de problematizar lo que se entiende como privaciones que no remiten sólo a lo económico: en ocasiones la tarea de la escuela se asume como contraste civilizatorio, en la medida en que es contrapuesta de modo explícito a las formas de socialización del entorno concreto de la villa. Dos cuestiones imponen considerar la representatividad de esta construcción en las palabras de los educadores: por un lado, es sostenida en el tiempo y en el espacio, ya que además de haber sido abordada en mi trabajo anterior en esta misma escuela, se ha documentado en otras escuelas de la zona donde han trabajado colegas del equipo de investigación del que formo parte. Asimismo reflexiones producidas en otros contextos del país van en esta misma dirección (Achilli, 2009) y permiten sostener la vigencia de los sentidos civilizadores, como he mencionado en el primer capítulo.

Presupongo una heterogeneidad en las concepciones y trayectorias de los docentes, -en general y en cualquier escuela-, que obliga a cuidarme de realizar generalizaciones injustas y poco rigurosas que pueden hacerse a partir de lo que expresan. Pero también es cierto que en algunos casos el contraste civilizatorio parece ser una clave desde la que se responde a *todas* las cuestiones consultadas. Pienso en la entrevista realizada a una docente de Ciencias Sociales del grupo de niños con el que he trabajado durante 2012, es decir cuando transitaban su 6° grado. A lo largo de la entrevista, le pregunto por *descripciones sobre*: el trabajo cotidiano (“*en general no hay padres que se preocupen por el aprendizaje*”); las vivencias de los niños en el barrio (“*están mejor en la escuela que en su casa*”); las interacciones entre ellos en la escuela (“*el tema de las drogas y hablar de los robos lo ven bien y divertido, en sus casas también lo ven como algo normal*”).

Cuando la clave de “contraste civilizatorio” parece saturar las descripciones de la vida social extraescolar de los niños, y aunque sólo sea en el limitadísimo contexto de una

entrevista, corresponde introducir una pregunta: en estas apreciaciones, ¿cuánto hay de escucha de las palabras de los niños y cuánto del “fetichismo de la marginalidad” (Gonzalez, 2016) desde el que son representados los habitantes de las villas en los medios de comunicación? Esta pregunta implica menos discutir la veracidad o magnitud de los hechos, que el lugar de enunciación desde el que son narrados: el entorno es malo adentro y afuera de las casas, los padres no se interesan por la educación de los hijos y sólo “*vienen a pedir (certificado) para el plan social*”; hablar de los robos no es algo que remita a padecimientos de las familias por el lugar donde viven sino que lo ven bien y divertido. Sin ser nombrados, los villeros (adultos y niños) aparecen como “la quintaesencia del mal” (Fanon, 1961). En el capítulo 5, al registrar los intercambios con los niños, voy a reconocer que también las primeras descripciones sobre su entorno se organizan en torno a los hechos de violencia. Aunque colocando un signo de interrogación al supuesto de que consideren “normal” hablar de ello o de que naturalicen la violencia, como me han planteado los educadores en diversas ocasiones. Vale aclarar que por lugar de “enunciación” civilizatorio estoy haciendo referencia a los sentidos tácitos de distanciamiento, las fronteras simbólicas con la población que se construyen en estas descripciones.

Resultó de gran relevancia en mi trabajo poder triangular estas apreciaciones con los discursos de las docentes del apoyo escolar. En particular Federica⁷¹, ha resultado una interlocutora privilegiada en mi trabajo. Su inserción profesional en el barrio viene de diez años atrás⁷²; trabaja por la mañana con niños que proceden de esta escuela y otras cercanas, y por la tarde con mujeres migrantes que cursan estudios primarios, algunas de ellas son madres de sus alumnos. En relación a los hechos de violencia en la villa, por ejemplo, por fuera de la escuela constituyen desde luego cuestiones que sobresalen cuando se consulta por descripciones generales del entorno. Pero cuando en este espacio se me relatan diversas violencias vivenciadas por las mujeres migrantes que son sus alumnas, la docente conecta los procesos locales con la reprobación social del delito en el discurso público: luego de contarme algunos episodios, Federica acota “*ellos son los que más sufren la inseguridad*”.

Esos son los términos, además, con los que refieren al tema las mujeres migrantes con quienes he conversado en la villa. Por otro lado. Si bien reconozco que gran parte de lo

⁷¹ 45 años.

⁷² En relación a 2013.

analizado remite a las entrevistas con los docentes, ello no quiere decir que haya sido sólo en esta situación donde se despliegan los contrastes en un tono civilizatorio. En el contexto del aula durante 2009, el profesor de educación física⁷³ expresaba muchas de estas concepciones ante mis consultas sobre el trabajo cotidiano con la población. En una de sus intervenciones ante el grupo, y en el contexto de un discurso en tono de sanción sobre la “disciplina”, de pie ante el curso el docente fundamenta diciendo que *“la escuela está para corregir los defectos-o lo que traen de sus casas”*.

Más allá de lo que se verbaliza como mandato educativo, he observado huellas de los *proyectos* con los que se describe positivamente la oferta educativa de esta escuela en los espacios compartidos donde se transita diariamente, como pasillos, paredes, la entrada, el patio techado con escenario. Afiches, murales, fotografías, incluso espectáculos a cargo de compañías teatrales o bandas musicales en algunas ocasiones. Sobre todo en el hall de entrada de la escuela, era sostenida la presencia de fotos, murales, algunas frases: *“Usa la tecnología para aprender. Será para un futuro mejor”*. La directora y algunas docentes me relataban con satisfacción que los adultos a los que se describe desde “la privación”, demanden explicaciones sobre el método de enseñanza de determinado tema, sostengan su presencia en talleres o actividades en las que se cuenta con su colaboración, como la confección de souvenirs para un acto del día de la bandera. También se destaca que la gran mayoría de familias dispone los elementos y recursos que se les solicita para alguna actividad en particular. Como parte de las actividades que se disponen como exposición al “público”, he presenciado la interacción entre docentes y padres en un taller de exposición de “fuentes de agua” confeccionada por los niños con la docente del espacio de Tecnología, en el patio techado del establecimiento que funciona como salón de usos múltiples.

Uno de los “estándares verbalizados” que había expresado la directora (a quien llamaré Claudia) en una entrevista de 2012, tenía como recurrencia a la responsabilidad del director en “seguir” lo que pasa en el día a día de la escuela, “seguir” a los maestros, las inasistencias, los proyectos. Tres años más tarde, mi estancia sistemática en la escuela ya había concluido, pero en ocasión de un encuentro que pude concertar con una madre de la escuela, me acerco a conversar con la directora unas horas antes. Debido al tiempo

⁷³ Que continuaba trabajando al momento de la investigación doctoral, es parte del “elenco estable” que se reconoce de la escuela.

en el que no iba a la institución le comento mi interés en escuchar alguna situación reciente de la cotidianeidad de la escuela. Luego de esperarla me conduce a la secretaría donde conversamos de pie. Comienza planteándome ciertos desacuerdos con algunos docentes y me dice *“hay cosas que no negocio con los maestros”*: relata que la madre de un alumno con discapacidad, ante la inasistencia del docente acompañante (celador), le dice *“el celador me tiene podrida”*, y que ella le responde *“a mí también”*. Claudia comenta *“¡en la sala de maestros leyendo el diario!”* aludiendo a la indiferencia que demostraba como docente.

Dice que llama a la supervisora del área, que le dijo *“ah, sí ya lo conocemos. Haceme una notita donde diga esto”*. Nooo, ¿¡qué notita!? ¡que no vuelva! Si vuelve, ¡lo desnucó! (es) perverso para el chico, que encima que tiene la desgracia (de la discapacidad), tiene que aguantar un maestro así! Por un hijo de puta se castiga al resto; vos sabes lo que dicen de los maestros, de la escuela pública...(....) yo a la gente le tengo que decir que la escuela es para estudiar: (como enumerando) no es ...centro de salud; no es...policía federal...no es...centro de informes (...)

Conversación en Secretaría, 20/05/15

Ese mismo día más tarde, en el horario de entrada del turno tarde estaba en la puerta de la escuela sobre la vereda, esperando a una madre para entrevistarla. Mientras una de las docentes apostadas en la entrada saluda a cada niño/a que entra con un beso en la cabeza, veo a un joven cerca del cordón. Llega un hombre en bicicleta; atrás un niño con muletas ortopédicas. Baja y el joven lo saluda chocando los puños, el niño también (como un saludo “en código”); entran a la escuela. En ese momento recuerdo el comentario de la directora por la mañana, satisfecha con el “pibito” que había llegado en reemplazo del anterior celador: *“¡lo adoro a ese pibe! No sabés lo que es* (de afectuoso con los niños). Desde este marco de significados, el desempeño adecuado de los educadores involucra una noción de trato afectuoso y respeto a la persona de los niños, y es en torno a ella que se fundamenta tanto la decisión de desligarse de un docente como la satisfacción que genera el modo en que se desenvuelve el nuevo.

Mediante la descripción de estas escenas de la vida escolar hago explícito el supuesto que recorre mi análisis de las dinámicas institucionales de este contexto escolar: he registrado numerosos indicios de la relación entre lo que se escucha y lo que se “ve” más allá de los intercambios verbales con los actores educativos. Este supuesto debe ser

explicitado sobre todo porque, cuanto más parece ajustarse la escuela a lo que “se dice y se espera” de ella, más dificultoso se vuelve comprender las lógicas institucionales desde una lente etnográfica (Díaz de Rada, 2008a:30). También es central entender que se trata de un contexto institucional que *excepcionalmente* en la zona reúne una serie de condiciones materiales que vuelven posible la tarea educativa. No obstante, es cierto que la directora me planteaba problemas con la demanda de matrícula y la falta de aulas. Este panorama atraviesa a las escuelas cercanas, donde además de esta presión estructural se suman graves problemáticas de infraestructura.

Para avanzar en este sentido hay que situar las concepciones y prácticas sobre el deber ser de la institución escolar en el marco de otros significados sobre el trabajo cotidiano. En un contexto donde aparece muy instalado un horizonte de merecimientos, expectativas de trato y “contrato educativo” para los niños, no todo lo que el estado “da” a través de la escuela, se asume en la clave del bienestar de la infancia.

Dar y deber: la escuela entre los (otros) derechos sociales

Se sabe que la escuela es un escenario en el que se despliegan numerosas prácticas relativas a la efectivización de políticas públicas: certificaciones para los programas de transferencia de ingresos (como la Asignación Universal por Hijo “AUH”), provisión de útiles escolares y netbooks a los estudiantes (mediante el programa nacional “Conectar Igualdad”, cuya réplica en Ciudad de Buenos Aires se denomina “Plan Sarmiento”). La escuela es además, un espacio en el que se concretan programas estatales de atención a la infancia de diverso alcance, como un programa que controla la salud visual en niños de los primeros grados y organiza la distribución de anteojos para los casos que se detecten en la escuela. En este sentido se reconoce que: *“La escuela termina siendo el lugar de lo público: vacunas, libreta, salud visual...”* (Entrevista, Sara, 30/09/13).

Partiendo de suponer la centralidad del acceso a las categorías sociales para inteligir lo “no documentado” que se intenta documentar desde la etnografía (Rockwell, 2011), vale destacar que ya desde la entrada a la escuela en 2008 me he topado con un verbo cuyo despliegue se ha sostenido a lo largo de los años: *dar*. Los docentes en la escuela, los actores educativos fuera de ella, los trabajadores sociales con los que he conversado: todos ellos han pronunciado este verbo para aludir a las políticas sociales que se materializan en el entorno, concretamente en torno a los habitantes de la villa como destinatarios. A veces en tono cuestionador y a veces como una descripción de los

posicionamientos de los pobres ante el estado, se me plantea que las personas dicen y saben que *“les tienen que dar”*. Lo que resulta representativo del contexto escolar es la reiteración de sospechas, cuestionamientos e ironías respecto del acceso a los planes sociales: *“con el certificado (escolar) para el plan social están muy al día”*. A los argentinos de la villa, —en ocasiones sospechados de “buscar el camino fácil” del acceso a los programas de subsistencia del Estado— se los suele describir en contraposición a las características positivas que se atribuyen a los migrantes que “llegan” con voluntad de sacrificio y un proyecto de progreso (social y económico) familiar. En este sentido, los argentinos también suelen ser quienes contrastan con las imágenes sobre la población boliviana como “respetuosa de la escuela y el maestro”, muchas veces vinculada a cierto estereotipo sobre la “sumisión” y los estilos comunicativos asociados a una forma de hablar pausada y en voz relativamente baja. Remarco aquí que si las nociones sobre el esfuerzo y el sacrificio caracterizan al desempeño de los niños de origen boliviano “como alumnos”, también se involucran en las identificaciones sobre este colectivo como trabajadores en condiciones de explotación y que apuestan a una ruptura de esta posición de desigualdad a través de la educación formal de sus hijos.

En primer lugar hay que decir que las imágenes sobre la “ética de trabajo” de los bolivianos como una virtud moral constituye una forma instalada de legitimar la presencia del colectivo, que disputa sus condiciones de vida en una posición de desigualdad en distintos ámbitos de la vida social. Estos significados en torno al trabajo constituyen una de las dimensiones “respetables” de la bolivianidad (Mallimacci Barral, 2011) que permiten legitimar una presencia atravesada por sospechas que nunca se suspenden sobre la usurpación de servicios públicos y el aprovechamiento, las tensiones ante el ascenso social y las pautas de consumo. Es importante entender que son las mujeres como figura que representa el domino familiar —y opuesto a lo productivo— las que quedan de antemano excluidas de este orden de legitimidad que se “permite” a los bolivianos (Mallimacci Barral, 2011).

Los “chicos” son los protagonistas de las retóricas de inclusión y equidad. Pero más allá de los discursos institucionales, los niños son (también) los hijos de quienes subsisten “por el camino fácil” tal como se entiende en este ámbito. Así como una docente puede relatar positivamente la “voluntad de esfuerzo” atribuida a un niño que dice que “si no estudia se vuelve a Bolivia a cuidar los chanchos”, los cuestionamientos y sospechas no pueden divorciarse del marco de interacción con las nuevas generaciones en el contexto de la escuela.

(La docente comenta sobre los útiles que provee la escuela)

(...) no se los repartimos porque sabemos que van y los venden. (Las otras maestras asienten, dicen “claro”) (...) Entonces (a los chicos) les digo “esto es para mí” (un alumno le dijo) “¿Y por qué es para usted, y a nosotros no nos dan nada? (le respondió) ¿Cómo no te dan nada? Yo a tu papá le dí (menciona varios planes sociales) (...) ¿ya no te dieron lo suficiente?

Conversación en sala de maestros, docente de 7mo grado turno tarde. 05/05/09

Remarco que, si bien es cierto que el relato del “esfuerzo” es atribuido explícitamente a los bolivianos, la imagen de desidia suele reproducirse sin que resulte verbalizada la nacionalidad de los involucrados. Lo relevante es que esta sospecha que construye la docente articula dos cuestiones que atraviesan la descripción de la subsistencia de la población de la villa: la compraventa como actividad económica generalizada en el territorio y las tensiones sobre los usos y abusos de los recursos que distribuye el estado a través de la escuela. No estoy en condiciones de afirmar que este tipo de intervenciones sobre los niños o de sospechas sobre la compraventa, sean generalizadas; pero considero importante poner sobre la mesa el nivel de tensiones políticas naturalizadas alrededor de los “planes”. He escuchado a lo largo de estos años, insistentes interpretaciones de los derechos sociales que construyen los docentes, como agentes estatales que interactúan con los destinatarios de las políticas. Los sentidos de estas expresiones remiten desde luego a significados que se construyen localmente, pero se vinculan con procesos que atraviesan al contexto social más amplio, más allá de la escuela. Se trata de discursos sociales que circulan en los medios de comunicación sobre todo desde los últimos ocho años, y que reiteradamente aparecen apropiados por distintos sujetos en ámbitos institucionales. Sin embargo mi propuesta es aproximarme a las concepciones de los docentes en su contexto de enunciación, inteligir las premisas y supuestos desde las que se afirma el cuestionamiento a políticas sociales mediante el argumento de la desidia o la displicencia moral.

En primer lugar voy a destacar que “el manto de sospechas” que pesa sobre las transferencias de ingresos a las familias se despliega en el mismo contexto en el que se detallan con preocupación las problemáticas que afectan a los niños con los que se trabaja, inclusive en los “casos extremos” en los que esas privaciones involucran una

adecuada alimentación. En sala de maestros conversaba entrevistando a una docente: su colega comienza a intervenir comentando un “caso” en particular entre sus alumnos que le generaba desazón. Relata las estrategias de la escuela para apoyar la alimentación del niño, quien perdió la vacante del comedor comunitario al que asistía, y ahora sólo puede comer “algo como” almuerzo cuando acompaña a su madre en un puesto de venta en la feria del barrio.

(Cuando) la cito a la mamá de este nene que viene con hambre (...) yo la miro y ya es diferente. Viene con otra actitud corporal (...) diferente al resto de las madres (...) viene hasta con una cuestión corporal de vencida. El bebé viene (...) lo alzás y está con olor a sucio (...) es su abandono que lo extiende, es el abandono de ella y es también el no encontrarle el sentido a la vida.

(La docente con la que conversa le dice que también es que no saben qué herramientas tienen “para salir de eso”) Hasta ahí lo de las herramientas, del plan; porque (...) para el plan no falta nadie. Todos te piden el certificado (...) Yo creo que es el abandono, y saber que hay cosas que están, que van a estar. Y ante eso van: esta señora también tiene el plan de ella, el plan de la nena, el plan... (Conversación en sala de maestros, Nadia 3/10/13).

En este contexto, en el que los agentes educativos no son indiferentes a la privación económica de los niños y sus familias, puede explicitarse de forma superpuesta la preocupación por las necesidades básicas insatisfechas de un niño, y la relativización del impacto de dichas necesidades cuando interpreta las prácticas de su madre, a quien se atribuye predisposiciones moralmente cuestionables (“el abandono”, pero también “saber que hay cosas que van a estar”, como los planes sociales). Estas apreciaciones sobre la “desidia” de la madre, entonces, acompañan el relato de las dificultades socioeconómicas que afronta la familia del niño en cuestión y las diversas estrategias de subsistencia que diariamente despliegan sus padres –la inestabilidad laboral del padre como trabajador temporario, las múltiples ocupaciones de la madre con varios hijos–. Ello me lleva a una segunda observación.

Lo que la docente misma nombra como “trabajo” de la madre en la feria, se licúa ante la evidencia de que cuenta con las herramientas de los planes sociales: la desidia aparece cuando se nombra el vínculo con el estado. En concreto lo que se desaprueba es la

estrategia de supervivencia combinada entre ese “universo” de la economía informal y las transferencias de ingresos y esta desaprobación va de la mano con cierta devaluación implícita de la subsistencia informal como “trabajo” y “esfuerzo”.

(Luego de que mi entrevistada planteara la desidia de la madre del niño que perdió el comedor, otra docente presente en la sala de maestros comienza a conversar con nosotras)

S:-Pero digo... cuánto cobran por un plan; doscientos....

Inv.:- No, ni idea, me mataste

S:-No sé, ponele mil quinientos, creo que esta algo así. Y si vos vas a laburar seguro, que algo más podés ganar, entonces....

N:- Pero tenés que esforzarte, tenés que levantarte temprano...

S:-Ese es el tema también.

N:- Y el abandono no se lo permite, están abandonados (...) Esa situación de... no sé si es de presión, no sé qué es pero es como que tienen nublado, ven nublado...

S:-Si, como una nube

Inv.:- (..) ¿y de donde viene eso? o sea (cuál sería) la explicación más importante de esa actitud.

S:- ¿Sabés que pasa? tiene que ver también con lo político, digamos. Si yo sé que siempre voy a tener el plan, mientras...

N:- Está Cristina...

S:-¿Me entendés? (mientras) esté Cristina...

Inv.:- Macri también da planes (me río)

N:- No lo nombres, ¡por favor!

S:-Mientras esté quien esté.

Lo primero a señalar es que los cuestionamientos solapados a la AUH surgen luego de que se estableciera la duda sobre el carácter económico de las necesidades de la mujer: los planes dan poco dinero, pero tiene poco dinero porque no quiere esforzarse en buscar un empleo. Si mi primer comentario reconocía desconocimiento sobre el monto de los “planes”, el segundo comentario estaba informado por mis conversaciones con la

docente del apoyo escolar y un trabajador estatal del RUB⁷⁴, que se dedica a censar los planes; ambos me habían señalado que había una presencia de programas de transferencias del gobierno nacional y porteño. Me interesa señalar el modo en que la mención de identidades políticas en la conversación es desplazada por los fundamentos que se construyen desde un lugar de “custodia” de los intereses del estado, dentro de lo que entra el imaginario que dispara la mención de la Asignación Universal por Hijo.

(Sigue de lo anterior)

S:-Mientras esté este gobierno, yo voy a vivir tranquila. El tema es ¿quién me controla? Nadie me controla... yo te digo siempre digo esto: si yo hubiera dado planes en un año o en dos años le exigiría a esa gente que devuelva lo que se le dio pero en producción cada dos años. Bueno ya tuviste dos años de plan, estos dos años que siguen vos tenes que... trabajar y demostrar de alguna manera lo que estas produciendo y tenes que mejorar tu forma de vivir; o sea obligarlos a que no es darle, darle, darle.

N:- En un principio yo creo que el plan era tenía esa finalidad ¿o no?, en un principio era trabajas y te dan el plan ¿o no era eso?

Inv.:- Me parece que es, debe ser como por tipos, alguno debe ser así y otro de otro, la asignación universal, por ejemplo, no es-

N:- Bueno, ¿viste eso?, la asignación universal

S:-Cuanto más hijos tengas, mejor.

N:- Las chiquitas que se quedan embarazadas y que les dan el plan...

S:-No les importa (...) Yo tengo mi hija de 16 años; la amiga de 14 años. Dos meses saliendo con un pibe; quedó embarazada, vos decís ¿no tenes...? (...) Así que bueno Nadia, no vamos a solucionar nada... de la vida...

N:- No; si yo creo. La vez pasada me preguntaron, ¿por qué sos maestra? Porque yo creo que cambio el mundo, el mundo de los pibes yo lo cambio, de eso estoy convencida, sino no vendría. Yo vengo por eso.

¿Qué permite comprender el salto entre las necesidades sociales que se reconocen en la persona del niño, a las necesidades morales y de crianza a partir de la responsabilización de la madre? La vacante del comedor supone una pérdida para el niño; no parece implicarse necesariamente en un problema para la madre (o al menos no se describe

⁷⁴ Registro Único de Beneficiarios

ninguna reacción o posicionamiento de la misma ante ello). La docente expresa preocupación por el destino de su pequeño alumno y a la vez la responsabilización de su adulto de referencia, lo que permite ver que lo que se construyen como necesidades infantiles es vinculado a responsabilidades adultas. En el contexto donde se verbaliza esta “ecuación”, se reivindica lo que se asumen como mandatos educativos hacia los niños: “*cambiar la cabeza de los pibes*”. Las ricas imágenes que relatan las docentes, que evidencian un conocimiento detallado de las condiciones de vida de estos niños y sus familias, se superponen al protagonismo de categorías (sacrificio, esfuerzo, desidia y abandono) sobre cualidades morales de los individuos.

El cómo subsisten las personas remite a un punto nodal de los discursos sobre el sentido de la escuela, que es la movilidad social ascendente y la posibilidad de acceder a una mejor posición en el mundo del trabajo. Sin eufemismos, el acceso a derechos laborales básicos en una relación de dependencia. En tal sentido hay que subrayar que las políticas de protección social de los últimos diez años se definen como medidas de reparación frente a la dificultad de amplios sectores de la población en superar los condicionamientos estructurales para la inserción ciudadana, entre otras cuestiones el empleo formal (Feijoo y Corbetta, 2015). En una institución donde los actores educativos expresan su preocupación por el bienestar, la protección y las oportunidades que deben garantizarse a los niños, es importante detenerse en los discursos en torno a la AUH⁷⁵. Se puede inscribir a esta prestación dentro de las políticas de transferencia condicionada de ingresos, en la medida en que para su efectivización se exige el cumplimiento de determinadas condicionalidades. En el caso de la AUH, los adultos deben presentar la libreta sanitaria al día con el calendario oficial de vacunación y los certificados de escolaridad (Feijoo y Corbetta, 2015). Entiendo que en los sentidos que construyen las docentes, se visualizan condicionalidades más amplias que las de las propias políticas. Pero además, ni la AUH ni los programas de transferencia de ingresos *en general* son asociados discursivamente a los condicionamientos estructurales que por otro lado se reconocen -como la informalidad y la explotación laboral-. Esto resulta más preocupante si se tiene en cuenta que se ha comprobado el fuerte impacto positivo de la AUH en cuanto al acceso de los niños de sectores más empobrecidos al derecho a la

⁷⁵ La asignación universal por hijo se define como una política superadora de los programas focalizados, que procura un piso de protección social (Feijoo Corbetta, 2015) para los sectores que están por fuera del sistema de seguridad social contributiva (Ceriani, 2011).

educación (Kliksberg y Novacovsky, 2015)⁷⁶. En particular, la AUH transforma la definición de política social porque incluye a grupos tradicionalmente excluidos del sistema de protección social, y por lo tanto es una extensión de las asignaciones familiares de las que habían estado excluidos históricamente los hijos de los trabajadores informales (Pautassi, Arcidiácono y Straschnoy, 2014).

Quiero remarcar que la reconstrucción sobre la AUH es posterior a mi conversación con las docentes. Es decir, cuando alegaba desconocimiento y expresaba vagamente suponer que la AUH no era lo mismo que un plan común, “no me estaba haciendo la tonta” sino que expresaba un supuesto que *posteriormente* fui informando con las lecturas de los documentos. Lo que sí debo asumir en este punto es mi reserva ante los cuestionamientos: un posicionamiento deliberado de no ofrecer repreguntas o comentarios que deslizaran mi punto de vista ante los cuestionamientos mediáticos de los “planes”, como discursos cargados de prejuicios de clase. Reconozco en este sentido que mi interrogante –poco claro- sobre “la explicación de la actitud”, parecía tomar como válida la premisa de apreciaciones sobre “ver nublado” “desidia” y demás. Pero mi reserva estaba a medio camino entre “no querer” y “no saber” repreguntar. Si esa pregunta se vincula con mi preocupación por no confrontar con los posicionamientos de las docentes; también es indisociable del interés en indagar sobre “los planes” desde las premisas y entendimientos de los actores educativos. Para ello era necesario no escuchar estos discursos “solamente” desde la clave de interpretación que forma parte de mis propios supuestos sobre el tema. Quiero enfatizar que lo que está en juego en la conversación abordada no es ni el desconocimiento de las condiciones de vida de los niños o la indiferencia a sus necesidades económicas: todo lo contrario. Ambas docentes que construyen apreciaciones de desidia sobre la mujer que “tiene planes”, habían relatado en detalle las problemáticas de sus alumnos, el seguimiento más personalizado a las vivencias de algunos de ellos. También habían descripto con satisfacción el impacto en la mejora generalizada de las condiciones de vida de las familias (de 2012 a 2013): los niños con útiles nuevos, muchos más padres y madres con empleos registrados: *ya a ellos mismos (los niños) los posiciona distinto en la escuela*. En otro orden de comentarios, con una de ellas había podido conversar en distintas ocasiones sobre iniciativas para determinadas temáticas que supone vinculadas a los grupos de origen de estos niños, su apelación a que los niños “valoren” los saberes

⁷⁶ Estudio en el que también se ofrece evidencia empírica que desmiente las ‘presunciones’ sobre desincentivo al empleo que circulan en imaginarios y debates públicos.

que les transmiten sus padres. Su colega me había planteado cuestionamientos a las jerarquías eurocéntricas que devalúan las pertenencias latinoamericanas, y su interés en este tipo de reflexiones construidas en un trayecto de formación en historia que estaba realizando. Me comenta lo anterior para fundamentar la diferenciación reiterada entre “el esfuerzo” de los migrantes: *en cambio, a los argentinos nos caracteriza la comodidad; me dan todo y vivo de los demás.*

Resulta importante considerar que en el caso abordado, la construcción de exclusiones no parece recortarse en la desigualdad de status entre nacionales y extranjeros, sino que se despliegan otras clasificaciones –entre pobres sacrificados y pobres vagos, madres con “desidia”–. De hecho, estas distancias morales que los agentes estatales construyen en interacción con la población destinataria de las políticas, se vienen registrando en estudios de otros contextos de pobreza en Argentina (Villalta y Llobet, 2015). Si bien ello no implica omitir la forma en que la extranjería constituye una condición de ciudadanía específica permanentemente disputada en las interacciones contenciosas de los migrantes en las dependencias estatales (González y Plotnik, 2013), lo observado permite advertir procesos comunes que atraviesan a esta población migrante limítrofe y la población pobre en general, como las acciones o miradas “tutelares” de los agentes estatales sobre el desempeño de las mujeres “como madres” (Pautassi, Arcidiácono y Straschnoy, 2014). Es cierto que la condición de extranjería constituye, desde luego un aspecto relevante en la interpretación de las interacciones burocráticas con la población migrante (o los padres como migrantes). Pero estos significados deben encuadrarse en el entramado “más amplio” de las moralidades que intervienen y organizan las prácticas cotidianas de administración del bienestar de la niñez (Llobet, 2011; 2012; Villalta, 2010)⁷⁷.

A partir del acercamiento al contexto del barrio, la conversación con agentes estatales y mujeres migrantes en el territorio, me he aproximado a la variedad de estrategias de supervivencia que despliegan las mujeres de la villa: puestos de venta ambulantes y fijos en la feria, la contraprestación de servicio urbano (que asean la villa), la obtención de mercadería por trabajar en un comedor comunitario, la movilización en organizaciones, ofrecer y asistir a talleres de tejido, cocina, etc. Todo este panorama, que habla de la dinámica de la economía que sostiene el barrio, adquiere una forma

⁷⁷ Un nivel de análisis que puede vincularse a esta conceptualización apunta a las legalidades que se entraman con las moralidades de las “agencias” burocráticas (Villalta, 2010).

opaca y deslucida en los relatos de muchos educadores dentro de la escuela: allí lo que se ilumina es el modo en que la gente “recibe” del estado. Habría que precisar en este punto que lo que se me ha remarcado en diferentes situaciones, es la clasificación de las madres como amas de casa al mostrarme el registro de alumnos “¿ves?”. Por otro lado, es central remarcar el lugar de las mujeres cuando se caracteriza a la subsistencia del barrio, cuando yo misma observo y reconstruyo los “paisajes” de la villa: mujeres vendiendo jugo en las calles aledañas a la villa, en los puestos de la feria que linda con el apoyo escolar donde he transitado; mujeres organizando la cocina del comedor comunitario de la capilla. Por su proximidad como docente de mujeres migrantes en este territorio, el aporte de la docente del apoyo escolar, Federica, resultó fundamental para problematizar este tema.

Le contaba que en el registro de los niños la mayoría de las madres figura como ama de casa, y que eso era interpretado por algunas docentes como ausencia de cualquier actividad propia de subsistencia. Luego de decirme que eso faltaba a la verdad, aclara las modalidades de inserción laboral que se imbrican con el ámbito doméstico, todas ellas dimensiones del *mundo del trabajo informal* en la villa:

F:- (...) Algunas tienen el trabajo en la casa. (...) Muchas trabajan...por talleres propios. Otras trabajan para algunos talleres que les mandan a hacer a la casa...(...) Lo viví yo en la casa de Yanet (una alumna). La mamá pobre, vos entrás a la casa... me dice “me vas a disculpar, esto es un lío”(...) Era un lío porque la mujer (...) vos la veías que estaba cosiendo unas carteras que le habían dado, por el otro lado preparando la comida, por el otro lado el nene que andaba revoloteando los pañales. Y en un cuadradito de 4 x 4. Las que trabajan en la feria de acá que van a comprar la ropa a “la salada” o a Avellaneda y las venden los fines de semana, “las yuyeras” que venden yuyos acá adentro, las que se ponen un kiosquito y hacen helados...las naranjitas (...) Es muy común que se busquen algún tipo de actividad... con lo comercial siempre.

Conversación con Federica, Centro de Apoyo Escolar.10/10/13

Hasta aquí he sugerido que hay un elemento importante que desconecta los “planes” y sobre todo la AUH del sistema de protección social y su relación con la subsistencia informal; ello impone reconocer en las palabras de las docentes de la escuela, a las

apropiaciones de discursos públicos que se desentienden del sentido estructural de estas políticas. Entonces, por un lado hay que asumir que cuando se cuestionan los planes parece presuponerse que los destinatarios de políticas “no se esfuerzan”; “no producen”. Lo que se define como desidia y desinterés en trabajar, tiene como necesaria contraparte una definición sobre lo que es el esfuerzo y el trabajo: la imagen de una mujer que diariamente sostiene un puesto de venta en la feria, se construye con las mismas nociones de abandono y desidia con las que se “acusa” a las personas de no esforzarse. Ante lo dicho, hay que preguntarse hasta qué punto las estrategias de subsistencia que se despliegan en la villa son entendidas –son reconocidas- como formas de “trabajo” y “esfuerzo” en la escuela; se trata de modalidades de subsistencia que son devaluadas socialmente (como la venta ambulante).

Quiero destacar que la sospecha alrededor de las transferencias de ingresos no es incompatible con la reivindicación de merecimientos incondicionados para la niñez, las expectativas educativas y la preocupación por el bienestar de los niños. El discurso sobre las expectativas de movilidad social ascendente de los migrantes, adquiere un lugar significativo en la forma en que los docentes legitiman el acceso de los hijos de migrantes a la escuela pública. Un aspecto fundamental en este sentido es el reconocimiento de la condición estructural de informalidad que atraviesa a las familias de los niños. Este punto de partida de muchas de las descripciones sobre las condiciones de vida de la población no es vinculado a las necesidades de las familias cuando “se interpreta” el percibimiento de programas de transferencia de ingresos. Es central reconocer que son las prácticas y hechos explícitamente vinculados a la villa como *territorio* específico (dentro lo que entra tanto las imágenes de violencia como la economía informal, la explotación que los condiciona y la ilegalidad que se les atribuye), lo que “desentona” con el relato legítimo que alude a familias que buscan el ascenso social. Para avanzar en esto es necesario entender el modo en que se articulan las tensiones con la población, y la reivindicación de los merecimientos de los niños en el “contrato” educativo.

La niñez en la efectivización de la escolaridad

Si las necesidades legítimas de los niños no siempre se equivalen con (y a veces son disociadas de) las de sus adultos de referencia, las transferencias de ingresos ponen

sobre la mesa algo que es objeto de tensiones en el cruce del “dar” y “el deber” en la escuela, de las permanentes demarcaciones entre lo que le corresponde y lo que no. Las tensiones abordadas se dirigen a todo lo que la escuela “da” que no constituye su deber institucional (los planes sociales, las consultas de las personas que no son “pedagógicas”). Podría asumirse, en cambio, que se trata de lo que el estado necesariamente tiene que garantizar para que sea posible el aprendizaje, es decir la indisociabilidad de la escolaridad y ciertos derechos sociales básicos.

Pero ante la subsistencia económica de la población, advierto una distancia entre las concepciones de los docentes y las que prevalecen en los lenguajes jurídicos y de reivindicación de derechos: incluso se cuestionan merecimientos y necesidades. Desde luego esto no es el punto de llegada del análisis sino el de partida: también en la escuela, las políticas y lineamientos estatales son apropiados y resignificados por los agentes en los contextos de interacción específicos, en las prácticas institucionales. Yendo a lo más concreto de este ámbito en particular: hay que poner sobre la mesa las “condiciones materiales de existencia” que se reconocen en los niños. Quiero resaltar que durante los años en los que transcurrió el trabajo de campo (hasta mediados de 2015 cuando realicé mis últimas conversaciones en terreno), se me ha planteado que las condiciones de los niños en *esta* escuela no eran de absoluta indigencia. Tal vez paradójicamente, la evidencia de un piso básico de la situación de los niños es el marco donde crecen las responsabilizaciones a los adultos, en la clave de las biografías familiares. Proliferan los cuestionamientos a los “planes” a los que acceden los migrantes y los habitantes de la villa, como si no tuvieran relación con el piso de bienestar que se reconoce en los niños. Ello me impone pensar que lo que es objeto de disputa debe ser mirado en torno a los lenguajes “en competencia” sobre las necesidades (Fraser, 1999) de la población local.

Los contrastes que verbalizan los docentes constituyen un aspecto central de los sentidos que se atribuyen a “los contornos” de la funcionalidad de la escuela.

(Estábamos conversando sobre la insuficiencia de escuelas en la zona y las tensiones ante los pedidos de inscripción y la sobredemanda de matrícula)

A:- (...) a veces al padre también hay que ubicarlo un poquito. Ese es otro trabajo que nosotros hacemos mucho acá, porque hay muchos chicos sin su referente mayor, ¿No? (...) hay que pagar cooperadora. Son 10 pesos por mes. Si el gobierno le da los libros,

le da la computadora, le da la merienda, le arregla la escuela, ¿por qué no puedo hacer una devolución? contribuir con 10 pesos por mes. Creo que eso, forma parte de las enseñanzas también, porque (...) hay gente que sí que está en situación de extrema pobreza (...) pero otros no.

Inv.:- Hay diferencias en las condiciones socioeconómicas de la población.

A:- Hay mucha gente que trabaja en talleres, que no pagan impuestos, que no pagan nada. (...) Pero yo también, lo que quiero restablecer es que el alumno.... Pobrecito, mirá no puede, y bueno, no intentemos esto porque no....tenemos que pensar para arriba, no para abajo, porque entonces le estamos trayendo un problema más porque lo estamos privando de esta equidad. Porque la equidad no pasa solamente por el gobierno, ¿eh? esté quien esté, la equidad depende del maestro que está en el aula, también, porque si hay un maestro que dice “Ah, este negrito no le voy a enseñar una miércoles, porque total...”

Entrevista Directora 05/12

En un contexto donde se deslizan las diversas tensiones y cuestionamientos hacia la población (sus formas de subsistencia, su aprovechamiento de los recursos, etc.), inmediatamente se verbaliza la funcionalidad de la escuela: cuando se nombra al *alumno* (en singular) se nombra el deber de la escuela, y concretamente a través de conceptos gestados en políticas -como “equidad”-.

Por un lado, el énfasis en la funcionalidad “pedagógica” de la escuela se hace presente cuanto más se puede “observar” en ella su condición de enclave estatal en el territorio, y a la vez, de *mediadora de políticas públicas*: las computadoras, las condiciones edilicias, los útiles escolares, la merienda. Todos estos aspectos, que son presentados como lo que “da” el gobierno, más bien están nombrando aquello que la propia escuela “da” como institución de estado. Esta imagen de una población que recibe del estado y no paga impuestos, es coherente con que se la describa desde el aprovechamiento de una condición de ilegalidad: lo que se “ve” es que la población no paga impuestos, no que vive en un lugar donde el estado no cumple con las obras públicas básicas. Las “distancias” simbólicas con la población y su supuesto aprovechamiento, se erigen en la medida en que el entendimiento de la realidad local se divorcia de la responsabilidad de

las instituciones, en la medida en que la subsistencia se vincula tanto con la precariedad como la ilegalidad, rara vez como condicionamientos.

En las descripciones sobre las condiciones de vida de la población, abundan las imágenes con las que se asocia a las villas como símbolo de la pobreza en los ámbitos urbanos: la “inseguridad”, la escasez de ingresos de las familias, las precarias condiciones habitacionales, la explotación laboral entre otras. En este sentido, el relato sobre las villas se vincula con las problemáticas que suelen entrar dentro del discurso público y mediático sobre estos asentamientos: la delincuencia, el hacinamiento de las viviendas, el consumo y negocio de drogas. Pero hay un horizonte de las descripciones del entorno que no puede traducirse en imágenes: las responsabilidades institucionales incumplidas. Más concretamente, lo que no aparece en la mayoría de estas descripciones es la inscripción de las condiciones materiales de la villa en su fijación a procesos locales de demanda y reclamo a las instituciones.

Saliendo de la escuela, los territorios de las villas también son nombrados en términos del incumplimiento de derechos sociales en los territorios de la zona sur de la Ciudad (como en el discurso jurídico de los activismos de derechos humanos y sociales sobre las demandas colectivas). También las organizaciones villeras del sur de la Ciudad disputan la definición de los problemas que atraviesan a las villas, cuestionando la estigmatización mediática y visibilizando las demandas hacia el estado porteño.

Esta provisoriedad de las condiciones habitacionales y de infraestructura de las villas, permanentemente en puja con el estado local, es precisamente lo que permite entender la heterogeneidad con la que se describe en la escuela a la villa en cuestión, con algunas de sus partes urbanizadas, otras manzanas nuevas y mucho más precarias, o como decía una docente “*la villa baja y la villa alta*”. Pero estos procesos políticos que “delinean” los contornos de la villa⁷⁸ no forman parte de los contrastes con los que se la caracteriza, centralmente por medio de la reproducción de imágenes reificadas sobre la violencia y el hacinamiento (salvo cuando se hace referencia muy raramente a la toma de tierras). No estoy suponiendo como un problema en sí mismo a la ausencia del lenguaje de derechos para nombrar las condiciones de vida de la población. Pero sí quiero señalar que esta ausencia confluye con una omisión del lugar de las instituciones en las privaciones de la población y con reiterados cuestionamientos dirigidos al *deber ser de los individuos* (su falta de predisposición al trabajo, el cuestionamiento a sus formas de

⁷⁸ Las demandas en esta villa en particular se organizan en gran medida en torno a una ley de urbanización propia, a diferencia de otras villas de la Ciudad.

crianza). Es que las adjetivaciones que se construyen sobre la población local como destinataria de políticas sociales, se vinculan a una percepción de privilegios *focalizados*. Tal vez una clave para entender esto es que lo que es tensionado no es solamente que se “da”, sino *a quién* se da; sobre todo cuando pareciera que las condiciones de vida de la villa no resultan tan contrastantes. Una docente de 35 años, que pude entrevistar en una escuela cercana a donde he trabajado, mencionaba los planes de vivienda cuando le consultaba también por descripciones del entorno: *“pareciera que tienen más facilidad que uno”*.

Pero es cierto que en el discurso de la directora reproducido más arriba, se asume un deber de la institución escolar y de los agentes educativos. En un contexto donde se plantean cuestionamientos a las familias, inmediatamente se remarca la responsabilidad de la escuela mediante la verbalización de estándares de acción y actuación, expectativas de trato y “contrato” con los alumnos *como niños*. Entiendo que esta asociación discursiva en un contexto específico, condensa un nudo de significados que se ponen en juego en gran parte de los discursos y prácticas reconstruidos en este capítulo, desde la diversidad de concepciones y posicionamientos de los docentes. En este sentido las premisas sobre la equidad, la inclusión (a veces entendida como “rescate”) son asumidas como formas de rechazo a la devaluación de la oferta educativa en estos contextos. Esto, en principio implica una auspiciosa contestación a concepciones instaladas que naturalizaban circuitos de diferenciación y devaluación, como he comentado en el capítulo 1. La oferta educativa de calidad se reivindica como distanciamiento generalizado hacia la “condescendencia pedagógica” (Tenti Fanfani, 2008) concepto que alude al relajamiento de las expectativas de evaluación y aprendizaje en contextos educativos atravesados por múltiples privaciones. Pero lo que he registrado hasta aquí, es un distanciamiento con la condescendencia pedagógica que a su vez se construye en medio de las tensiones en torno a una población y un territorio específicos: sus formas de subsistencia, la legitimidad de sus necesidades etc. Las expectativas en torno a los niños como sujetos de aprendizaje, se construyen en un marco de *miradas institucionales sobre la población y el territorio*, donde lo que se asumen como condicionamientos puede trocarse en cuestionamientos. Por lo que resalto, la “victimización” rechazada como mirada sobre los niños, no tiene un equivalente sobre las familias de la villa: se habla tanto de carencias como de cuestionamientos, de necesidades como de sospechas.

Vengo abordando que las imágenes positivas sobre los bolivianos suelen contraponerse a una noción de “lo argentino” que condensa una idea de estafa y chantaje, de “camino fácil” contrapuesto al sacrificio y el respeto de los migrantes. Me parece central visualizar que estas caracterizaciones no se recortan en los significados sobre los planes sociales, sino que se mencionan cuando se consulta la forma de los intercambios cotidianos con los actores institucionales.

C:- Los papás de Bolivia tienen completo respeto de la educación, lo público... (sentir que) “tengo acceso” (en Bolivia la educación es diferente; es muy marcada la diferencia entre ricos y pobres). Y la gente recién llegada tiene extrañeza por la escuela pública...es una cosa muy rara. Y tengo chicos argentinos que son cuarta generación (de) villeros. Ellos tienen muy incorporado el discurso de derechos; está muy instalado. En cambio los papás de Bolivia entran como pidiendo permiso (...)

Entrevista Carla. Docente de recuperación 30/09/13

Me interesa atender a la impresión de esta docente en particular porque había tenido oportunidad de entrevistarla en 2009: allí me había comentado con reprobación una decisión institucional de “bajar” dos años de nivel a una niña procedente de Bolivia. También en las conversaciones más recientes me había comentado impresiones críticas sobre cierta rigidez del formato escolar, la particularidad de un contexto educativo atravesado por múltiples experiencias de infancia. Múltiples posicionamientos críticos sobre la institución escolar que no resultan tan frecuentes de escuchar. Entiendo que su experiencia como docente de recuperación se vincula con un nivel de reflexividad sobre la escuela como espacio institucional que amerita ser destacado. Ello vuelve más relevante preguntarse por el modo en que el respeto por la escuela pública es una virtud atribuida a quienes se describe mediante imágenes de subordinación y gratitud. En principio se puede dudar del relato sobre el acceso a la educación en Bolivia como algo “muy raro”, omitiendo varios años de transformaciones estructurales en ese contexto. Pero sobre todo lo que corresponde destacar es el sentido político que asume la reproducción de un relato sobre la privación en el país de origen y el relativo bienestar y accesos en Argentina, cuando es asumido como discurso institucional: esta polarización que pone a Bolivia como lugar de privaciones y a Argentina como lugar de *accesos*

tiene puntos de contacto con lo que los migrantes me relatan, con lo que conversan con los docentes del centro de apoyo escolar. Pero voy a señalar que por un lado, esto asume un sentido político cuando es reproducido y naturalizado como relato institucional sobre las trayectorias migratorias. En mi investigación de licenciatura he analizado la fuerza de estas polarizaciones en los discursos de docentes y niños sobre las propias trayectorias familiares, el modo en que este contraste podía anticipar la interpretación de las palabras de los niños en una situación educativa sobre las migraciones. Además, estas polarizaciones sobre Argentina como tierra de progreso son rápidamente desdibujadas cuando los docentes reconocen las condiciones de la villa. De hecho, una de las docentes del apoyo escolar que ha visitado a familias conocidas de la villa en sus lugares de origen en Bolivia, me planteaba su sorpresa sobre el bienestar relativo de las condiciones de vida en el país de origen –algo que también me ha sido planteado por la psicóloga boliviana con quien he conversado-. Fuera de la escuela, lo que se oye es algo que el relato escolar del progreso no puede explicar: parte de quienes han migrado vivían en mejores condiciones en Bolivia. Comparando ámbitos del “origen” con la villa, las polarizaciones se invierten. Pero además, las apreciaciones que surgen de la interacción cotidiana también desestabilizan las imágenes de “respeto” y gratitud que se asigna a los bolivianos como extranjeros, como lo distintivo en un territorio donde la población sabe y exige que *le tienen que dar*.

Tres días más tarde la entrevista fue retomada. Carla me comentaba que los padres ponían muchas expectativas en esta escuela por sobre otras de la zona, por lo que ya he comentado: condiciones edilicias, buenas experiencias con el plantel docente, entre otras. Pero en este caso la clasificación por nacionalidad fue desplazada por la dicotomía entre el esfuerzo y la desidia que se presenta recurrentemente.

C:-Son algunos padres; hay otros que les importa un pepino.

Inv.:- A qué atribuí esa diferencia...

C:- Los papás que son gente trabajadora están interesándose...y los que no, no. (...) No se interesan por nada, no solo por el hijo, es el mismo que te dice “mi hijo tiene derecho a estudiar, cómo le pusiste un 4...no lo hagas repetir...” Tenemos casos históricos de eso (dice que hay familias que ya las conocen).

Conversación Aula de recuperación. 2/10/13

Se trata de una docente que no tiene una mirada en absoluto ingenua de los manejos institucionales; de las desigualdades que se dirimen en este contexto educativo frente a otros, sin embargo también parece poner en un lugar de falta a los reclamos y confrontaciones de los padres hacia los docentes como actores institucionales. Debo decir que esta ha sido la única vez en que uno de mis interlocutores adultos de la escuela nombró los derechos de forma “espontánea” para referir a situaciones con las familias. En este contexto, los derechos aparecieron en el lugar de la falta, de los padres que no coinciden con el “padre responsable” con el que en general encajan los bolivianos. Pero lo que puede verse es una asociación que ordena todas las descripciones de la relación con las familias, entre el trabajo y el esfuerzo como virtud (de los migrantes) y el ejercicio de la responsabilidad parental que se espera desde la escuela. Esta asociación entre “ser trabajador” (como virtud) y ser un padre acorde a lo que se espera, encuentra un parentesco con las imágenes sobre la desidia que he abordado antes, pero hay que notar un detalle: en la conversación grupal que abordé antes, se me planteaba la desidia de una mujer como vinculada a una imagen corporal de abandono; mientras que en este caso la desidia caracteriza a un acto de reclamo y hasta prepotencia. En este sentido, una misma cualidad (la desidia) se vincula a dos estilos expresivos contrapuestos. Para entender esto hay que notar otro aspecto que tienen en común la madre “con abandono” y el padre que reclama “sin importarle nada”: su posición de acceso o reclamo de derechos. Que se hable de cierta prepotencia remite sin duda a situaciones que se viven, a tensiones que atraviesan cotidianamente las escuelas y que se descargan sobre los docentes. Pero también hay que preguntarse si en la escuela se puede asumir que cuando se “viene” a reclamar, lo que están en disputa son responsabilidades institucionales: cuando ellas están juego, se intentan negociar o disputar, surgen las apreciaciones sobre la falta de legitimidad o la desidia de los reclamantes.

Frente a la vigencia de una serie de conceptos y nociones sobre la escuela como un articulador de movilidad social ascendente y la reivindicación generalizada de nociones sobre equidad educativa ¿cómo entender el quiebre de la expectativa promocional en algunos docentes? La docente que respondía mis consultas en torno a una misma clave de contraste civilizatorio, describía el tránsito de los niños por los siguientes niveles de escolaridad desde las mismas caracterizaciones que se atribuyen a los padres: desidia, falta de interés o esfuerzo. Como solía aclarar en varias oportunidades, remarca la

diferencia de esta escuela con la que está “adentro de la villa”, pero al intentar dar un panorama las apreciaciones sobre la desidia se generalizan:

(Le pregunto por el tránsito en los niveles de escolaridad, la continuidad)

F:--“en esta escuela creemos que...un 80 % va a seguir la secundaria

Inv:--y profesiones....

F:--y un 20% que sean profesionales...porque ellos mismos están notando que se premia a los chicos que no hacen nada. Entonces, no les da ganas. “No hago nada y voy a tener lo mismo que el que hace algo” (...) hay que entender todo lo malo que le pasa; está bien, uno entiende, pero la función de la escuela es otra. La función de la escuela es evaluar (..) a los padres no les importa si pasan de grado o no, para ellos es lo mismo...ellos quieren que estén en la escuela, nada más(..) si me preguntás confío en que cinco alumnos van a ser profesionales...algunos encontrarán algún trabajo...y la mayoría, no se ¿de qué van a vivir? No sé, buscarán el camino más fácil; aprender, no aprender, no les importa nada.

Entrevista Fabiana 22/10/12

En la escucha particular de esta docente, no puedo sino vincular sus apreciaciones sobre los niños como una extensión de la desidia y el “facilismo” que se atribuye a los padres. Estas apreciaciones sobre los niños implican la proyección de las imágenes de desidia con las que se cataloga a una parte de la población. Lo que se dice de los adultos como acreedores y/ o reclamantes de derechos, puede traducirse a los niños como alumnos. La efectivización de la escolaridad se abre paso en el tenso equilibrio entre dos procesos: una imagen fundamentalmente negativa del entorno desde la privación, -se cuestione o no a las familias, se asuma o no una clave “civilizatoria”-; y el rechazo (pese a ciertas excepciones) a que se proyecten dichas devaluaciones en las expectativas educativas y en la persona de los niños. El primero condensa las tensiones con la población y “construcciones de alteridad” que pueden reconstruirse en la institución; el segundo pertenece al orden de la “política institucional” que se considera legítima.

Reflexiones de cierre para avanzar

El marco de derechos de infancia es un recurso estructurador de lo que se ha entendido como judicialización de la cuestión social (y particularmente en la Ciudad de Buenos Aires). Como he comentado en el capítulo 2, dicho marco es el que “tracciona” la exigibilidad de derechos sociales básicos como la alimentación (que es la denominación estrictamente jurídica con la que se reclama en gran parte las prestaciones sociales). A su vez, no hay duda de la legitimidad de este lenguaje en el ámbito escolar: la legislación, los contenidos curriculares, desde luego el plano de los litigios (cuando se judicializa el derecho a la educación, como ante las restricciones impuestas por el sistema on line de la Ciudad). En este sentido, mis reflexiones gravitan alrededor de un punto problemático. Las prestaciones sociales pueden no ser interpretados como derechos de la niñez dentro de una institución que regula cotidianamente su funcionalidad en torno a los niños y sus derechos: trato afectuoso, calidad educativa, promoción de los derechos de la niñez como discurso legitimado de ciudadanía. He intentado dejar claro en el análisis que no se trata de meras verbalizaciones, sino que hay acciones concretas que pueden interpretarse en respaldo de los discursos “esperados” sobre la calidad educativa y ciertos estándares de contrato educativo.

He intentado demostrar que este entendimiento de los derechos sociales como “privilegios” y las adjetivaciones morales sobre la desidia, requieren de cierta invisibilización de la subsistencia informal “como trabajo”. Los significados sobre el esfuerzo de la población boliviana parecen esfumarse ante imágenes sobre un aprovechamiento tramposo de recursos estatales que se traducen mediante términos de falta moral, las ayudas estatales, el “recibir” (la contracara necesaria del dar). Una discutible polarización que a veces parece no ver nada en el medio entre la explotación y la desidia: como si la ausencia de la primera implicara la segunda. Tampoco se reconoce que en el rico universo de modalidades de contraprestación en gran parte de los planes, hay mucho más que las imágenes de un “recibir” instrumentalizado que se percibe en la escuela. Esto no implica desconocer que estos posicionamientos de sospecha eran objeto de disputa entre los mismos docentes en las salas de maestros, que suscitaban distancias y desacuerdos entre colegas. Por otro lado, tampoco voy a desconocer numerosas reflexiones sobre la insuficiencia de estas políticas y la persistencia del carácter estructural de la desigualdad. El asunto es que no han sido este tipo de críticas a los programas de transferencia las que han hegemonizado el debate público por lo menos desde 2009 (cuando se anuncia la AUH). Por el contrario, gran parte de lo que he abordado interesa porque son apropiaciones de discursos sociales

extendidos en muchos ámbitos públicos, en las discusiones de alcance mediático. Las adjetivaciones morales sobre los beneficiarios de la AUH, podían ser contestadas en torno a la importancia de garantizar una política universalizada de bienestar básico para la infancia. Pero no se ha logrado instalar en el debate público que se trata de un derecho definido en torno a un mundo de trabajo que no se reconoce socialmente como tal: la discusión debe ser orientada hacia el desprestigio y la invisibilización que pesan sobre estas ocupaciones, cuya utilidad social es denigrada. La venta ambulante o en la vía pública, constituyen actividades laborales arquetípicas de todos aquellos “esfuerzos” que son expulsados de lo que el vocabulario económico oficial calibra como labor productiva. En la escuela no se verbalizan presupuestos xenófobos sobre el aprovechamiento y la usurpación, pero en ella tiene plena vigencia el tipo de “heterodesignación” dominante sobre las formas de trabajo a las que accede la población migrante.

Me ha preocupado poner sobre la mesa aspectos contradictorios de las concepciones de sentido común: los antagonismos entre sectores “de abajo” -entre el tácito “uno” y “los que tienen”- florecen en un terreno de percepciones naturalizadas sobre la desigualdad social, que oscilan entre el reconocimiento de la privación económica, por un lado y la atribución de exigencias a los habitantes de la villa, por otro. En resumen, destaco que la reiterada visibilización de lo que el Estado “da” a la población de la villa, se despliega en un ámbito institucional donde sus condiciones de vida no se asumen en relación a lo que el Estado “debe”. Finalmente, es cierto que los cuestionamientos de los docentes no se implican en prácticas de restricción concreta de las prestaciones sociales. Pero interesa observar cómo se resta legitimidad al mundo informal de trabajo cuando al mismo tiempo *se supone* que es un aspecto relevante del discurso que legitima la inclusión escolar de los niños (y las nociones de futuro con las que se los interpela)-.

Para comprender algo más sobre este dilema es necesario avanzar en el sujeto de la educación que se construye. Desarrollo en el próximo capítulo algunos aspectos significativos de las regulaciones institucionales sobre los niños como alumnos.

Capítulo 4

Regulaciones institucionales y diferencia nacional

En este capítulo abordo propuestas pedagógicas que tienen lugar en la escuela donde trabajé. Algunas tienen un carácter formal e institucional, como la educación artística y la enseñanza del tango; otras corresponden a iniciativas aisladas de docentes, como la tematización de aspectos de un repertorio étnico asociado a diferencia nacional boliviana. Asimismo, reconstruyo procesos al nivel de las relaciones burocráticas con las familias que son sugerentes para reflexionar sobre las configuraciones concretas de la diversidad: algunas fricciones con la presencia de los migrantes como colectivo, y las regulaciones cotidianas alrededor de la niñez. Estas reflexiones se informan también de las demandas y problemáticas relativas al nivel del sistema escolar y el lugar de la matriz de saberes expertos sobre la infancia, como el campo “psi” en educación. Analizo estas categorizaciones institucionales en relación a la diversidad y la diferencia nacional, ante procesos que permiten visualizar la vigencia de concepciones uniformizadoras del sujeto escolar.

Construcciones de diferencia nacional

A lo largo de mi estancia en la escuela me he topado con afiches, clases, actividades que son presentados como parte de las prioridades que se afirman desde el proyecto institucional, centrado en la educación artística. He observado clases de tango en el salón de usos múltiples, talleres de radio en el espacio de recreo; enseñanza de “expresión corporal”, “teatro de sombras”. Una secuencia de clases sobre el género literario de ciencia ficción –que incluía la proyección de películas – fue presentada también como parte de los proyectos con los que se identifica a la oferta educativa de esta escuela. Como comentaba Patricia, docente de recuperación, la institución “*se engancha en cuanto proyecto ande dando vueltas*”.

Había planteado en el capítulo anterior que mis primeras preguntas apuntaban a una descripción del trabajo cotidiano en esta escuela. En este marco, *todos* los docentes con

quienes conversé (ya sea en contactos sostenidos en el tiempo o incluso en conversaciones informales “al pasar” con algunos) explicitaron una caracterización sobre los niños/as de origen boliviano. Se trata de imágenes sobre las formas de expresión que se atribuyen al colectivo boliviano, como un estilo de comunicación asociado al “silencio” y la introversión.

Esta imagen se vincula por un lado a la interpretación del desenvolvimiento de los niños en las clases, el “respeto” con el que se identifica al posicionamiento generalizado de adultos y niños de origen boliviano. Los estilos comunicativos que se atribuyen a los bolivianos aparecen como “un obstáculo” relativo para que estos niños se expresen en igualdad de condiciones con otros pares, que logran hacerse escuchar y posicionarse ante consignas de los docentes. Más allá del trabajo con los contenidos, esta caracterización es particularmente reiterada cuando consulto sobre las interacciones entre los niños, el marco donde los docentes me narran situaciones que se nombran como *discriminatorias*. El planteo generalizado es que los niños de origen boliviano no responden ante las interpelaciones despectivas de sus pares. Sobre esto volveré más en detalle en el capítulo 6, pero en principio es relevante advertir que se reconoce la vigencia de estas prácticas en una escuela donde por otro lado, los docentes manifiestan interés en que los niños expliciten algunos saberes o experiencias que suponen vinculados a su “origen”.

Las iniciativas son variadas. Una docente me relata su exposición por el 12 de octubre en reconocimiento a los pueblos originarios, su preocupación por instalar entre los niños que fue una eliminación de pueblos con conocimiento y economía propias. Al ver que tiene una pila de hojas con un dibujo de un cactus, le consulto: es una actividad de matemática y el dibujo es integrado a la misma porque sabe que los niños conocen el instrumento, ya que le cuentan que asisten a peñas folclóricas con sus padres, algunos de ellos lo tocan. Por otro lado, uno de los docentes del grupo con el que he trabajado, me comenta que les pide recetas de comidas “típicas” *es una forma de entrarle a ellos*.

Un punto de vista se reitera en todas las descripciones, desde los docentes de distintos años de antigüedad en la docencia y la profesión, quienes trabajan en la escuela hace un año o quienes están allí quince años atrás, como la bibliotecaria: hay una reticencia a “expresar” cuestiones relativas a las pertenencias que no se manifiesta del mismo modo en los niños de todas las edades. Son los niños más grandes los que más son identificados con estos posicionamientos de reserva, mientras que los más pequeños

pueden expresar palabras en “idioma quechua” o evocaciones de Bolivia. También son los “más chiquitos” los que se refieren a los útiles escolares desde variantes del español en el contexto boliviano, como “mandril” “tajador”. Sobre esto había conversado en mi investigación anterior con la bibliotecaria, y en una nueva entrevista le recuerdo sobre esta diferencia entre edades que me había comentado en el año 2009. Como experiencia pertinente para el tema, me comenta una situación reciente, del mismo día en que se produjo la conversación:

M:-Hoy por ejemplo llamé a unos nenes (de segundo grado) para que pintaran unas letras y me dicen: ¿la puedo pintar con los colores de Bolivia? (...) entonces pintó la letra con los colores de Bolivia y la otra que quedaba, con la de Argentina. Pero bueno, les dije: no pinten más con los colores de la bandera porque la idea era pintarlas con los colores de animalitos, ¿viste? (...) me iban a quedar todas las banderas de Latinoamérica, pero lo primero que surgió fue eso, la bandera de Bolivia...entonces ahí surge un dilema porque digo: no lo voy a cortar porque el nene tiene internalizado eso, pero a la vez está viviendo en la Argentina, entonces bueno, la cuestión de andar entre dos culturas para ellos. Con emoción, la primera emoción que le sale es Bolivia, pero vos tratás también... (Lo tiene internalizado porque) cualquier grupo que tuvo que emigrar de su país, por lo que sea, y tuvo que adoptar otro país, por una cuestión de no traicionar a sus orígenes...

Inv.:- y ahora, lo de la bandera argentina apareció....

M:-apareció espontáneamente.

Inv.:- o sea que una bandera llevó a otra.

M:-como un desarraigo. Igual muchos siempre van de acá para allá. Por ahí en el verano se van para allá a ver a sus abuelitos...

Inv.:- unir...ahora, y vos me decías que chiquititos pasó esto y dijeron esto, pero en grandes, ¿no lo ves tan probable?

M:-no, ya pasó....

Inv.:- ¿y a qué atribuís esa diferencia, que se asocia con las edades pero con qué?

M:-no sé si es vergüenza o decir, bueno, yo estoy acá.... no sabría decirte, habría que indagar un poquito en ellos....

En principio, la interpretación de que los niños “andan entre dos culturas” era algo que se me había planteado justamente en la conversación anterior en 2009 con esta docente, sobre todo en el marco de las “perplejidades” que despierta que los niños evoquen “espontáneamente” el interés por Bolivia cuando se les mostraba por ejemplo un mapa de América. Mi consulta sobre el modo en que apareció la bandera argentina se vincula directamente con las tensiones que había registrado en mi investigación anterior, cuando muchas docentes expresaban con desazón o sentido cuestionador que a los niños de origen boliviano “Argentina no les interesa”. En este sentido había registrado innumerables referencias a lo que puede entenderse como una variante “patrimonialista” del nacionalismo escolar (Novaro, 2002) expresada en la enseñanza de símbolos como la bandera, la escarapela, el himno. La continuidad institucional de algunas docentes que habían expresado estas concepciones sugiere que la enseñanza del “tango” en la escuela no puede divorciarse de estas premisas vigentes sobre el nacionalismo como mandato educativo. Se volvía reiterada una categoría que expresaba este entendimiento de lo propio: “*lo nuestro*”.

No obstante, si el tango entra dentro de lo que puede entenderse como “lo nuestro”, al consultar a la directora sobre la elección del tango, nada del imaginario nacionalista se evoca. Tampoco otras docentes han vinculado a la enseñanza del tango con la inculcación de “lo nacional”, ni he escuchado —como en otros momentos— preocupaciones por la transmisión de los símbolos nacionales a los niños. Podría aventurarme a sugerir cierto “desdibujamiento” de la fuerza y la reiteración con la que aparecían las apropiaciones de un sentido tradicional del nacionalismo escolar en mi investigación anterior, o acaso que se percibe en él un tono de imposición que no se ve del todo legítimo en el ámbito escolar. Como sugiere la docente con quien converso: “no lo voy a cortar”. Pero también podría preguntarme por renovadas categorías y significados entramados en la tradicional versión patrimonialista de lo nacional: de la enseñanza del tango se destaca su impacto positivo en las formas de expresividad de los niños a través del baile, el interés que despierta frente a otros bailes que resultan menos atractivos para los niños.

(Veo un mural con fotos en blanco y negro, en las que los chicos están vestidos como tangueros; hay decoración por ejemplo de un farol. Le comento sobre estas fotos a la directora para conversar sobre la iniciativa que dio lugar a la producción de fotos)

> *A los chicos les gusta ...los chicos se liberan (cambian expresividad, ¡nadie les dijo que se pongan así) tiro un estímulo, a ver qué pasa (...) qué imaginen cómo era la sociedad tanguera (...) si sos de otro país te tenés que imaginar (...) lo mismo que cuando los querés llevar a la época de San Martín, colonial...¿cómo lo transportás al chico? (dice que una maestra le preguntó) ¿por qué tango y no folclore? ¡Porque hace mil años que están y no pasa nada! Otra: tango es tan triste.... (...) hay muchas coincidencias con esa época...por ejemplo había muchos inmigrantes (se hablaba) cocoliche (...) época de crisis y deterioro (...) nacidos acá y extranjeros, hijos de...(...) pobreza, todos venden (...) dentro de todo es una época más cercana que la época colonial (por los nenes que llegaban disfrazados) y han venido, ¡sin pedir! Producidos.*

Conversación con directora 20/08/13

Este relato termina con una imagen reiterada sobre las familias bolivianas, referido al nivel de participación en las actividades escolares que se organizan por fuera de las rutinas del aula. De hecho en varias ocasiones he reportado el tono de satisfacción por lo que se percibe como un compromiso que asumen por su cuenta las familias, cuando no se les demanda: *¡sin pedir!*

Voy a resaltar en este análisis que se trata de un contexto donde ha crecido la figura de la directora como autoridad institucional, reconocida por los docentes de este *plantel estable*, que además es identificada por algunos de los docentes más jóvenes con este impulso de proyectos y la jerarquización de la oferta educativa. Al concretar mi primer encuentro en el año 2009, me planteaba ciertas perplejidades surgidas de las primeras interacciones con las madres responsables de la asociación cooperadora.

Una cosa que me llamo la atención es que siempre están diciendo: “mire que acá hay muchos compatriotas...bolivianos”. Y yo le digo: ¿y vos donde vivís? Acá. ¿Y tu hijo donde vive? Acá. ¿Y dónde nació? Acá. Y bueno, ¿entonces? Es lo mismo, son argentinos, ¿qué tiene que ver?

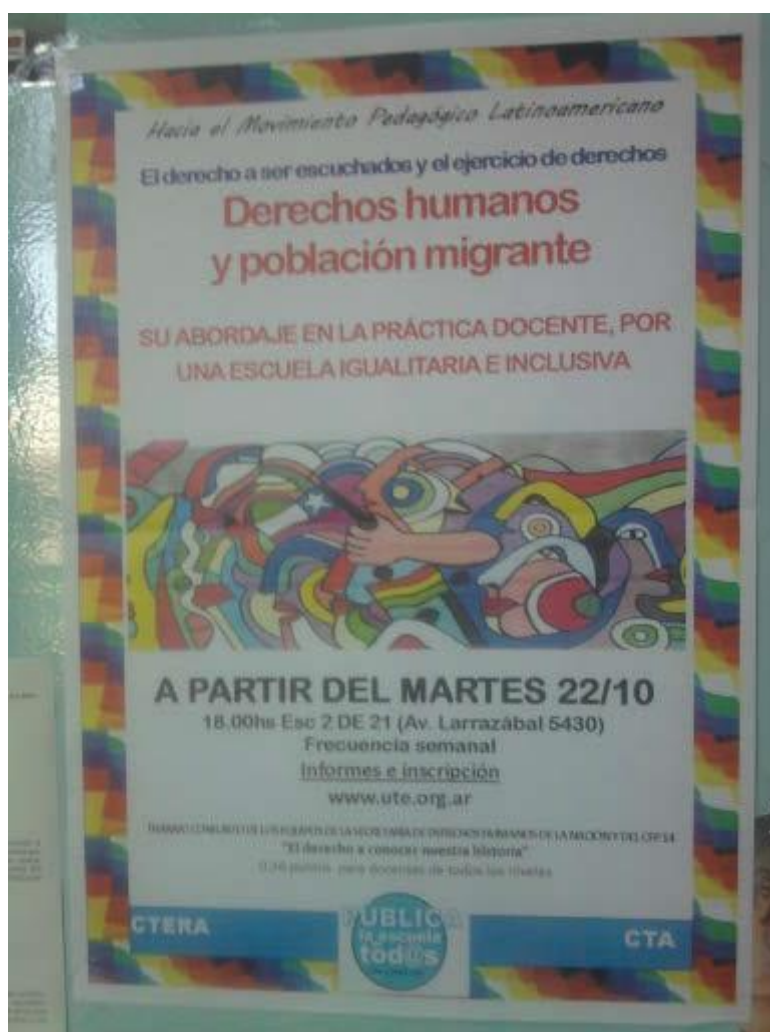
Entrevista 30/03/09

Volver a estas primeras impresiones, reconstruir el peso que fue adquiriendo la directora en el “perfil” institucional, es necesario cuando me pregunto por el paulatino repliegue de los repertorios folclorizados asociados al colectivo como *hechos institucionales* que se habían instalado en una gestión directiva anterior, frente al volumen que han asumido otros, como la enseñanza del tango. Son sólo indicios. Pero no quiero desentenderme del sentido político que asume esta omnipresencia de referencias sobre el baile “emblema” de la identidad nacional (obviamente en su versión turística y folclorizada): por ejemplo ante eventos escolares que particularmente podrían (¿deberían?) encararse desde otro lugar, como el 12 de octubre. Recuerdo por lo menos tres tangos emblemáticos que la docente de música les proponía ensayar a los niños hasta esa fecha (“Hoy” “Cambalache” entre otros).

Al mismo tiempo, en la escuela podía reconocer huellas de otros discursos sobre lo nacional que excedían los posters en celeste y blanco que venía viendo en años anteriores: “*los argentinos tenemos un mismo sueño celeste y blanco...y en la escuela podemos hacerlo realidad*”. Además de las imágenes clásicas en este sentido también aparecían huellas de la integración regional como discurso de estado.



Lo que no se ve por completo del afiche es que apelaba a la “Hermandad Latinoamericana”: aspecto retórico de nuevos pliegues que adquirió el discurso nacionalista, que he mencionado en los capítulos 1 y 2. Teniendo en cuenta lo analizado en el contexto institucional, este cartel resulta una postal más bien desanclada de los sentidos que se atribuye a la presencia del colectivo boliviano en la escuela. Los entiendo como “resquicios” donde nuevas retóricas institucionales sobre los migrantes se iban introduciendo, tímidamente, en las escuelas. El marco de derechos, por ejemplo, era incluido en las ofertas gremiales de formación docente que se podían ver en la cartelera de la sala de maestros: la cursada se ubicaba en una escuela a tan solo quince cuadras del establecimiento.



En este punto quiero preguntarme por el lugar que obtienen las familias como colectivo en la institución. Si hasta aquí todas las imágenes sobre la participación de los padres en la escuela, aludían a las formas de cumplimiento con el “padre responsable” (Cerletti y Santillán, 2013), hay otros entendimientos sobre la participación que surgen ante el relato de actividades que requieren específicamente de *su presencia en los espacios de enseñanza*, como los talleres. Esta diversidad se pone de manifiesto entre docentes con “perfiles” de edad y antigüedad en la docencia y la institución similares. Por ejemplo pienso en dos jóvenes menores de 35 años con no más de uno en la escuela y que se desempeñan en sexto y séptimo grado. Mientras una de ellas me decía *veo que (las familias) quieren integrarse (porque) participaron de un taller del día de la bandera*; otra de mis interlocutoras planteaba que a pesar de los hechos de discriminación entre pares, en los talleres con padres *“cuando se toca el tema de las nacionalidades quedan medio relegados”*.

En la escuela tienen lugar una serie de iniciativas que pertenecen al orden de lo que se “puede o suele hacer” en la institución, más no necesariamente de lo que se debe, es decir de los mandatos institucionales. Esta diferencia es muy significativa para trazar las líneas que le dan forma al “contrato educativo” en este contexto. Quiero destacar con esto la reiteración y sistematicidad con la que se me presentan algunas concepciones sobre los niños como sujetos de aprendizaje – la escuela como acceso a un contraste con entornos de privación, una oferta de calidad educativa, la relevancia de la biografía familiar en su bienestar emocional etc.-; y cómo se diversifican las interpretaciones sobre lo que se considera como parte de las “pertenencias” a ser tematizadas en la escuela.

La referencia nacional de “lo argentino” en los mandatos institucionales puede interpretarse como aspecto de un horizonte asimilacionista que sigue permeando presupuestos y decisiones. Ello no es incompatible con cierta visibilización de repertorios étnicos asociado al “origen” nacional de los hijos de migrantes, a lo que se hace “lugar” en la tarea educativa gracias a la iniciativa y la elaboración personal de cada docente. Que esta presencia se logre mediante la inclusión de ciertos elementos que se interpretan como aspecto de repertorios étnicos o folclorizados debe ser interpretado en relación al modo en que “lo argentino” también cobra forma a través de

estas “versiones patrimonializadas de la cultura” (Franzé, 2008). Como he querido plantear respecto de la enseñanza del tango, esta noción patrimonialista de lo nacional (Novaro, 2002) *de larga duración* en la escuela se tramita por medio de renovadas significaciones y categorías, como el acento en la eficacia pedagógica del tango y su impacto en la subjetividad y la autoestima de los niños. En perspectiva histórica, la enseñanza artística no resulta un sello pedagógico neutral, ya que tuvo un peso considerable en la arquitectura homogeneizante y asimiladora fundacional del sistema educativo (Mercado, 2012).

Aquí valdría decir que las construcciones sobre la “expresividad” de estos niños surgen en el contexto de la descripción de clases, proyectos y contenidos, por ejemplo en aquellas iniciativas orientadas por el proyecto institucional en artes de la escuela. Se me describe en este sentido la pertinencia de clases sobre “expresividad corporal”, talleres de plástica donde se elaboran máscaras. La directora presentó este proyecto en términos del acceso a la oferta cultural tal como se la entiende en el sentido de los consumos culturales como cine, teatro. Sin embargo, al hablar con los docentes son variadas las interpretaciones del proyecto institucional en este contexto. Dos docentes plantearon que la incorporación de enseñanza artística permitía expandir las posibilidades para que los niños “se destaquen” aunque tengan limitaciones en las asignaturas “clásicas”. En otro caso se comentó simplemente que el propósito de actividades como el taller de radio es que la oferta pedagógica conecte con los intereses de los niños/as “ofrecerles algo que les guste”.

El proyecto institucional artístico de la escuela, se ha acoplado durante los años del trabajo de campo, a una iniciativa de la gestión educativa del Pro en la Ciudad que suscitó polémica entre los gremios docentes e incluso por parte de actores como el área de derechos educativos de la Defensoría del Pueblo⁷⁹. Las “Escuelas de Innovación” constituyen uno de los proyectos institucionales seleccionados por el Gobierno de la Ciudad desde 2012 para orientar proyectos y formación docente en la Ciudad. En síntesis, se trata de un proyecto de gestión que continuaba el perfil de interacción directa de la gestión con los directores, salteando mecanismos y escalones jerárquicos como las supervisiones escolares. Los gremios cuestionaron además la falta de pertinencia de proyectos realizados para contextos “del norte”, (con condiciones materiales radicalmente mejores que las de las instituciones locales). Registré en Sala de Maestros

⁷⁹<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-223151-2013-06-27.html>

una imagen casi desapercibida pero profundamente representativa de este marco de tensiones. Un folleto de un gremio docente pegado en la cartelera se titulaba “*Escuelas de Innovación: Otro intento de colonización pedagógica*” y era abiertamente crítico de la matriz descontextualizada y eurocéntrica, de un programa que financia el asesoramiento de proyectos originados en centros académicos “del norte”⁸⁰. Escritas en lápiz, se leían palabras de Claudia, la directora, en tono de protesta a la legitimidad de la “acusación”, entre las que decía: *¿por qué hablan sin saber? Claudia*.

Mientras estos desencuentros se dejaban ver en las paredes de la escuela, es cierto que en algunos intercambios la directora me planteaba cierta perplejidad por la desconfianza de los gremios y la supervisión local ante la sospecha sobre la alineación con la gestión política del Pro. Es significativo comprender que estas avanzadas políticas en las agendas educativas se alimentan de las tensiones entre los cargos jerárquicos subordinados, y su terreno fértil son los debates pedagógicos y políticos no saldados entre los trabajadores de la educación. Quiero señalar que el éxito de estos proyectos no radica en la supuesta seducción de un “canto de sirena” político sobre los directivos, sino en el modo en que los paradigmas educativos importados dialogan directamente con los saberes y categorías con los que se construye localmente a los niños como sujetos de la educación. Para comenzar a explicar esto voy a traer las palabras de una de las líderes de estos proyectos que se publicita desde la gestión de Ciudad, la norteamericana Linda Nathan, directora de la Academia de Artes de Boston, una de las instituciones que inspiran el proyecto de las Escuelas de Innovación.

*El arte trae las emociones al ser humano. Y no debemos borrar las emociones de la experiencia escolar. Hay que abrir las emociones, abrir las ideas de que el arte me puede dar (sic) las habilidades para mejorar en la lectura, mejorar en las ciencias y en la matemática*⁸¹.

Había planteado al principio que las interpretaciones sobre el proyecto institucional de la escuela eran variadas; que en algunos casos, incluso, se hablaba del arte como camino para interesar a los niños en las actividades, o para que algunos que no lograban metas

⁸⁰ <http://ute.org.ar/continuan-los-avances-de-colonizacion-pedagogica-en-las-escuelas-de-la-ciudad-de-buenos-aires/>.

⁸¹ Utilizando además el lenguaje que convoca a los maestros a constituirse en “líderes educativos”, completa todo un estilo de intervención focalizada hacia el sistema, reforzando la fragmentación política ya existente entre las instituciones (que siempre operan con distintos perfiles de conducción). <https://www.youtube.com/watch?v=PdnPSbx5Hx8>

de las materias tradicionales lograran “destacarse”. Teniendo en cuenta las apreciaciones que dan los directores seleccionados por el proyecto en un video público⁸² que registra una jornada de capacitación, es posible preguntarse si esta interpretación es algo generalizado.

En las palabras de Claudia (directora de la escuela), *el arte actúa como un elemento estructurante de la psiquis y la subjetividad de las personas. Entonces, aquellos chicos que tenían problemas para comenzar procesos de aprendizaje, tenían la posibilidad de mostrarse en otras facetas. Y en esas facetas sobresalían.*

En primer lugar, es central comprender el lugar de categorizaciones sobre la subjetividad y las emociones de los niños para fundamentar la pertinencia *pedagógica* del proyecto de Innovación. Asimismo, estas categorías se pronuncian –como en la escuela-donde se afirma sostenidamente un rechazo a las imágenes de devaluación sobre la niñez, y una afirmación de las expectativas educativas. Ello sin duda me compromete a reconocer un marco de entendimiento y cercanía con la directora de la escuela, al punto de proponerle un trabajo conjunto, en concreto una ponencia en coautoría con Claudia que fue publicada en un congreso de formación docente el primer año de mi investigación, 2012⁸³. Este trabajo fue un primer momento en que comencé a notar la *subjetividad* como categoría con la que la gestión pensaba asuntos educativos, pero muy lejos estaba de la reflexión que presento sobre este tema en la tesis⁸⁴. Aclarar el momento de realización de estas reflexiones, (y que por tal motivo no fueron comunicadas en los intercambios que sostuve con la directora hasta 2015), constituye para mí un imperativo ético. Porque además, haberme dedicado un tiempo después a la polémica sobre las escuelas de Innovación me permitió incorporar aspectos en un sentido crítico sobre el lugar de la educación artística. El asunto es que parece decirse con demasiada naturalidad que el arte es un camino para solventar problemáticas pedagógicas que nadie aclara cómo se resuelven, o si es que resuelven, mediante el arte.

⁸²Video de la experiencia de capacitación publicado el 1 de septiembre de 2014 <https://www.youtube.com/watch?v=D5B0UUA1LbM>

⁸³ Por haberme comprometido al anonimato de la investigación durante el trabajo en terreno, he decidido no explicitar otras referencias ni incluir los datos de esta publicación en la bibliografía de la tesis.

⁸⁴ Porque además, la *subjetividad* de la que se hablaba allí se dirigía a la formación y el trabajo docente, el reconocimiento de sus saberes. A medida que fui avanzando en el trabajo analítico, el lugar de las emociones de los niños en la escuela comenzó a cobrar una dimensión significativa, sobre la discriminación y los derechos de los migrantes, como se verá en los capítulos 6 y 7.

Es decir, me preocupa la reiteración con la que se habla del arte como mecanismo para solventar dificultades pedagógicas “no artísticas”, como en el video mencionado:

Otra directora: En el año 2012, cuando nos ofrecieron entrar a un proyecto de mejora escolar... (...) nos pareció que dentro de las dificultades que había en la escuela, para la lectoescritura, podíamos- a través del arte- y de otros tipos de expresión que no sea la lectura y la escritura –que es lo que más cuesta- era la mejor forma para que puedan aprender. Es así que trabajaron con murales el primer año y bueno, la experiencia es enriquecedora.

Estas imbricaciones que naturalizan el recurso a los lenguajes artísticos como forma de compensación de déficits en lectocomprensión o matemáticas son registradas en un plano simplemente discursivo, tomado al azar en un video, es cierto. Pero, como he reconstruido, parte de estos significados se reproducen en la cotidianeidad de la escuela. Este tipo de asociaciones me lleva a preguntarme hasta qué punto se “innova” mediante lo artístico en la enseñanza, o se trata de vocabularios “innovadores” que no resuelven las problemáticas pedagógicas (e incluso pueden llevar a reproducir diferenciaciones entre los que “aprenden a expresarse” como el resto de los niños, mediante la escritura, y los que simplemente llegan a hacer un mural).

Otro aspecto relevante de la polémica es que alude a la contextualización, una cuestión central de las perspectivas de derechos educativos sobre la niñez migrante, por su encuadre en el principio más general de adaptabilidad de los derechos educativos (Pautassi, 2011). Esto involucra por ejemplo el respeto a la lengua de origen de los padres, tema que consideraré más adelante. Es decir, que la dimensión de contextualización es parte de las definiciones normativas sobre el derecho a la educación, y de las perspectivas de derechos educativos de la niñez migrante. Reconocer este enfoque es relevante para la discusión sobre las escuelas de innovación, pero no para analizar las configuraciones locales del conflicto. Para comprender el interés por estas iniciativas que orientan las agendas de las instituciones, es preciso avanzar sobre lo que se construye situadamente como necesidades educativas de los niños.

La niñez en las regulaciones institucionales

Una impresión que surge de mis registros y que se apoya en lecturas de otros trabajos, es el nivel con el que se ha naturalizado la demanda a “la participación de las familias” en las escuelas. Es decir, se asumen ciertas modalidades de responsabilidad parental como determinantes en el curso que toma el desempeño educativo de los niños (Cerletti, 2013; Siede, 2016). Se ha demostrado que la historicidad de estas construcciones sobre la familia debe ser inteligida en el marco del peso que fueron ganando los marcos de saberes “psi” sobre la infancia en el terreno educativo, algo sobre lo que volveré más adelante. Había planteado en el capítulo anterior, el volumen de las construcciones sobre el bienestar de la niñez que se involucran en la configuración cotidiana de esos “estándares” educativos que se consideran legítimos. Avanzo ahora en otro aspecto observable de esta trama de sentidos, la figura de la biografía familiar como una interpretación recurrente. Si bien hay determinadas prácticas de crianza que son objeto de cuestionamiento por algunos docentes y la directora (como el disciplinamiento físico de los niños) ello no me ha sido presentado como una cuestión generalizada ni tampoco ha sido explícitamente asociado al colectivo boliviano, -una forma solapada de extranjerizar la problemática que había registrado en mi investigación anterior-. Si bien ante todo representa un modo de disciplinamiento reprochable por la relación de poder que implica entre adulto y niño, en la escuela aparece alrededor de nociones de falla materna o paterna: “*le pega por alguna frustración que tuvo*”, y sobre todo por el impacto emocional en el niño:

M:-Fueron varios (nenes) que me dijeron lo mismo: “si yo no sé responder cuando mi papá me pide la tabla de memoria, me pega”. Entonces un día salí y les dije: por favor, hablen con los chicos, no les peguen; háganles. Enséñenles a que hagan las tablas.

Inv.:-¿te han respondido?

M:-me escuchan, pero en forma general no, delante de los demás no. (...) me dicen que por ahí cada uno cría a su hijo como puede, pero bueno...yo les digo: es verdad, yo tengo un hijo también. Trato de hacer lo mejor que puedo, no hay libros. Sé que muchas veces no me sale, pero la verdad es que con violencia no vas a ganar nada, todo lo contrario. Lo que vas a ganar es que ese nene tenga más rencor, se sienta impotente porque si un adulto te pega no podés reaccionar...si es tu mamá o papá peor, porque te vas a sentir dolido, porque es la persona que más amas en el mundo. Creo que por ese lado, ellos van entendiendo, porque les cuesta mucho...no sé si demostrar, pero el sentir, los sentimientos (...) les cuestan mucho.

Pero en verdad, la interpretación en clave familiar no puede disociarse de la forma que asumen las interacciones cotidianas, que están estructuradas por este “código individualista” (Díaz de Rada, 2008a) con el que necesariamente opera la escuela como institución burocrática: en todos y cada uno de los ámbitos escolares se atiende a *niños, padres, madres, familias*, adultos de referencia. Pude presenciar una escena donde la escuela apelaba a una noción de crianza ante una situación que puede entenderse como opuesta: desde la escuela se demanda el ejercicio de relación de poder entre el adulto y el niño a una mujer cuyo hijo “no quiere bañarse”.

Madre: *yo le digo, “te tenés que bañar”*

Docente: *usted le tiene que decir que se bañe, porque se tiene que bañar. El es menor y usted es la madre y tiene autoridad sobre el; si no quiere, lo lleva a un juzgado.*

Madre: *(como contrariada) ¿y sabe lo que él me dice? “Vos me obligás”...como que yo lo obligo...*

La docente de educación física (un poco más atrás): *Y sí; ése es el rol de madre...* (con cara de decir algo obvio)

Docente: *bueno, si usted colabora...si estamos familia y escuela para el mismo lado, vamos a poder (...) quédese tranquila que acá (siguen hablando)*

(Observación en hall de entrada. 24/10/13)

La situación podría pensarse como inversa, pero lo que está en juego también remite a estándares de crianza: esta mujer se muestra contrariada por el sentido compulsivo que asume necesariamente “obligar” al niño. Desde la escuela se le exige la potestad de ese acto “compulsivo”, y la perplejidad es interpretada como una falla materna: “*y sí, ese es el rol de madre*”. Esta “omnipresencia” de las concepciones sobre crianza me permite preguntarme por la negociación de las “funciones” escolares en la imbricación entre la autoridad doméstica y la autoridad institucional sobre los niños.

A partir de la reconstrucción que he venido propiciando, es posible asumir que los bolivianos resultan “bien posicionados” en un espectro en el que son pensadas las familias, según se acerquen o se alejen a lo que se espera en la escuela: se relata con

satisfacción que consulten por métodos de enseñanza pero se desaprueba que se cuestionen decisiones. Pero las consultas por los contenidos o métodos, en verdad no constituyen lo que en la escuela se entiende como demanda sino que es un intercambio que se recorta en lo esperado. Una responsabilidad de los padres que se ejerce adecuadamente como “fuero legítimo” de acción y relación con la institución. Podría comentar en este punto que las mujeres bolivianas con quienes he hablado me plantean que en Bolivia sienten una mayor participación de los padres como responsables por la institución.

Mientras el relato de interacciones que se sostienen con las familias tiene en general este tono con el que las describo, también noto una tendencia a verbalizar lo que “corresponde” que se le reclame a la escuela y lo que no. Lo entiendo como una “tendencia” porque se me ha planteado desde las palabras de varios docentes, pero es cierto que me apoyo centralmente en los diversos intercambios informales que sostuve con la directora, con quien además pude realizar dos entrevistas, en 2009 y en 2012.

En los primeros encuentros le contaba mis supuestos sobre diversas problemáticas de superpoblación escolar de las escuelas del distrito, básicamente por datos que he ido recabando en la investigación. También he intercambiado impresiones de mi propia experiencia como profesora de nivel secundario en un aula superpoblada, cierta preocupación por no caer en una mirada demasiado crítica de los docentes. En este tono de intercambios de mi parte, he registrado los “estándares” verbalizados por los docentes que interpreto en la dimensión de la gestión escolar, es decir en relación con algunas decisiones que me fueron relatadas en fugaces conversaciones “de pasillo” sostenidas en el tiempo. En ellas, también he reconstruido los indicios de las tensiones políticas con la población. Una puerta de entrada a estas tensiones la constituye la verbalización de la funcionalidad de la escuela: por ejemplo, mientras me relata con satisfacción que una madre consulte al docente de su hijo sobre los criterios pedagógicos elegidos para la explicación de determinado tema, demarca la incompetencia de las consultas y pedidos en torno a otras “áreas”: “*señor, señora, esto no nos corresponde*”.

Aparece una dicotomía entre lo asistencial y lo pedagógico, que se reivindica como funcionalidad de la escuela en las palabras de la directora cuando me plantea disensos o intercambios donde la gente “viene” a pedir orientación o a “*contar algo que le pasó*”.

Es importante entender que la de demarcación se construye reiteradamente como forma de autorizar o desaprobar la pertinencia de *lo que viene* de afuera. Mientras la directora

me mostraba unos afiches, me planteaba que era necesario explicarles a los padres el sentido de la actividad porque *“los padres no tienen por qué saber. (Tampoco) que intervengan; es como decirle a un cirujano (como tiene que hacer su trabajo)”*.

Si bien la directora reconoce que estas demandas se vinculan con que la escuela “es un lugar de referencia” para la población (lo que se suele decir desde los docentes también), la permanente enunciación de “los límites” en las responsabilidades de la escuela remite a las tensiones que se construyen entre lo que se entiende como una dicotomía entre “lo asistencial y lo pedagógico”. La directora, que ha insistido en remarcar esta delimitación en distintas ocasiones, sin embargo relataba su apertura a una propuesta del Centro de Salud comunitario para hacer un estudio biométrico, de peso y talla, en los niños, a cargo de nutricionistas y del director del establecimiento de salud.

También he registrado una iniciativa de enseñanza de deportes que la escuela gestionó especialmente para los niños como oferta fuera del horario escolar.

Quiero remarcar entonces que se gestionan o autorizan iniciativas que no pertenecen a las rutinas institucionales de enseñanza y aprendizaje, a los hechos educativos institucionales, pero que se interpretan como parte de la oferta institucional hacia los niños: en este sentido, lo que desde la gestión se vive como sobrecarga a funcional tiene como protagonistas a las familias, mientras que lo que se suma como oferta a los niños –sea o no de aprendizaje– encaja con las nociones de deber de la institución. Aquí puede plantearse como interrogante cierta reelaboración de lo que en el discurso académico se construye como dicotomía entre la función pedagógica y asistencial de la escuela, cuándo ésta se ve sobrecargada de políticas hacia la infancia que relajan el volumen de trabajo dirigido a las rutinas de enseñanza (Tenti Fanfani, 2008). En el ámbito cotidiano, la funcionalidad pedagógica de la institución se regula *distribuyendo* las situaciones que forman parte de la sobrecarga funcional: lo que la gestión considera lesivo a la función pedagógica son las demandas de orientación de los adultos, no la diversificación de las “ofertas institucionales” hacia la infancia. Las fricciones en torno a demandas de la población migrante, se tramitan entre “la cara amable de la igualdad democrática y la cara no tan amable de la igualación burocrática” (Díaz de Rada, 2008a).

Nuevamente considero que resulta enriquecedor triangular esta reconstrucción con el trabajo de campo desarrollado en el apoyo escolar. Además de observar clases a cargo de docentes y compartir numerosas conversaciones con ellas; también he intercambiado

en reiteradas ocasiones con el coordinador del espacio, quien se encarga de comunicarse con las escuelas de la zona ante las demandas de apoyo escolar, ya que una parte de los niños que ingresan son directamente “derivados” por la escuela. He conversado sobre la oferta de apoyo en la escuela con la directora y una docente de recuperación; se describe un coordinador presente; se lo conoce por su nombre –Emanuel-, se reconoce el impacto positivo del apoyo escolar aunque se lo juzga insuficiente por la cantidad de niños que se considera deberían acceder. En esta trama de relaciones entre un espacio no formal pero vinculado burocráticamente a la escuela, es posible reconstruir algunas tensiones sobre lo que distintos actores asumen como funcionalidad pedagógica de la escuela, los posicionamientos institucionales sobre los derechos de la población local.

Un primer aspecto de las reflexiones surge a partir de los intercambios de los actores educativos de este espacio no formal cuando se habla sobre la escuela, algunos de ellos relatados y otros observados en su contexto, por ejemplo cuando principalmente madres se acercaban a solicitar una vacante en apoyo. En estos intercambios he registrado el modo en que las docentes compartían impresiones de cuestionamiento solapado a la escuela cuando se dirigían a las madres *en la escuela rotulan a los chicos*. En algunas ocasiones estas impresiones se traducían más abiertamente como una crítica a la rigidez con la que se cruzaban ciertas nociones de crianza como recomendaciones para el aprendizaje. En resumen, he podido reconstruir impresiones sobre otros posicionamientos, divergentes al menos de las miradas tutelares de crianza que se escuchan en la escuela.

Iniciar esta reconstrucción haciendo mención a las formas de posicionamiento hacia las familias, tiene el propósito de encuadrar una mirada sobre las exigencias que allí se construyen hacia la escuela como institución de estado. La inclusión escolar en un sentido estrictamente jurídico, la inserción de un niño en una institución como alumno, forma parte de estas impugnaciones más o menos solapadas a las decisiones institucionales.

Una mujer migrante interna, oriunda de Chaco, llegó al apoyo a solicitar un lugar para su hijo, que desde la llegada a Buenos Aires no había ingresado a una escuela.

Madre: yo traje todos los documentos, fotocopia de DNI (...) y la supervisora me dice “si no tenés libreta no tenés escuela” (...) “tenés que hacerle tratamiento psicológico a ver qué tiene”. (Dice que habló con) los psicopedagogos y me dijeron “no le

encontramos ninguna (...) no tiene nada; depende del maestro que le toque... (Dice que la supervisora le dijo a su hija mayor) “vení ya a traer los papeles que la van a meter presa si no lleva el nene a la escuela”.

Coordinador: de película...

Madre: (dice que su hija le respondió) mi mamá sí se ocupa, son ustedes los que... (dice que tiene que encontrarse con uno de los funcionarios a tal hora...)

E: (le explica lo que es una escuela de nivelación: hace varios grados en un año). ¿En Chaco no existe? (...) la característica de las escuelas de acá es que faltan escuelas. Tenemos gravísimos problemas (...) conseguís una vacante y es para hacer una fiesta... (...) nivelación me parece que no tiene dos turnos... por ahí te dan uno que no te conviene.

Madre: (como diciendo lo que tendrá que modificar de sus actividades y trabajo) y bueno, dejaré todo...

Registro conversación. Salón de Apoyo escolar. 23/9/13

Antes de esta conversación que pude registrar, la mujer le había relatado al coordinador distintas problemáticas que afrontaba diariamente para concretar la escolarización de su hijo en un entorno rural: por ejemplo, que debía viajar 5 kilómetros en ciclomotor todos los días, que no veía avance de incorporación de los contenidos, ni una respuesta contundente de la institución escolar local hacia la situación de su hijo. La decisión de la mujer, -modificar radicalmente su tren de vida por una mudanza a la Ciudad de Buenos Aires y como le decía al coordinador estando *acostumbrada a trabajar en el monte* - se veía ahora obstaculizada por el enredo burocrático que incluía una derivación “psicológica” de un niño al que no se le había designado ninguna escuela en particular. Por lo que he conversado con mujeres migrantes del barrio, es muy frecuente que la inclusión escolar se dispute en un terreno de responsabilidad compartida entre los padres y las instituciones de estado (la escuela, la supervisión de distrito). Lo que me han relatado coincide con lo observado en el Apoyo: situaciones de desorientación y búsqueda de referencias que se ven facilitadas u obstaculizadas según sea la trama de referencias y contactos con los que se disponga. Los *millones de derivaciones psicológicas* que me ha comentado Federica (principal interlocutora de este espacio), caen con frecuencia en este circuito burocrático entre la escuela y el apoyo. Una trama de relaciones entre la escuela y las instituciones locales (el Centro de Salud donde

atienden las psicopedagogas, el apoyo, las asistentes sociales que siguen “casos” específicos) permite inteligir el eslabón más débil del estado, los trabajadores en territorio, sobre cuyas espaldas recae la efectivización de una *red* de intervenciones estatales que tienen a los niños en el centro.

La tendencia a equivaler las responsabilidades parentales a la del estado para la inserción institucional, ha cobrado una nueva dimensión con el sistema de inscripción online. La creación de un fuero de inscripción que se inicia materialmente fuera de la escuela permite ver un sofisticado sistema de privatización de las responsabilidades en el sistema escolar. Este paso afuera de la institución escolar que es presentado como un éxito desde la lente “tecnocrática”, resulta cuestionada desde actores sociales y especialistas. Más allá de lo que se puede recoger en los documentos y las exorbitantes cifras de niños y niñas sin vacantes, hay un aspecto que la aproximación etnográfica puede aportar. Lo que puede verse desde cerca es que el sistema vuelve más dificultosa la entrada a las instituciones para las madres, al mismo tiempo que implica una carga más a la tarea de los directivos y responsables institucionales. Me refiero a que deben lidiar con los obstáculos de un sistema “externo” que se sobreimprime a las obligaciones que habitualmente se sostienen en los trámites de ingreso, sumado a las tensiones con los adultos que se amplifican ante las sostenidas deficiencias del sistema y la falta de vacantes generalizada en esta zona⁸⁵.

Desde la escuela, la problemática de falta de establecimientos se reconoce pero siempre se corta por el eslabón más débil: pareciera que se habla de esta población y las elecciones que hace de escuelas como si no tuvieran condicionamientos para ello. Elegir escuelas cercanas es un criterio válido en otros contextos; habría que ver si en este entorno es particularmente importante que los niños estén cerca de su barrio. En mis conversaciones con mujeres me han relatado situaciones de discriminación de sus hijos en escuelas del centro de la ciudad, episodios que estas personas vivencian en su condición de habitantes de una villa.

Los estudios desde la perspectiva de las personas migrantes de la zona metropolitana de Buenos Aires y sobre todo la *Ciudad*, demuestran que no transitan por los espacios

⁸⁵ Desde el nivel de los efectores y los “acreedores” del derecho, responsables institucionales y padres, ha fabricado obstáculos nuevos a los ya existentes, como la cantidad insuficiente de escuelas. Si se tiene un objetivo de privatización de responsabilidades públicas, el sistema es exitoso: ha creado una zona gris de exigibilidad que se aloja por fuera de la materialidad del sistema educativo como espacio público (las puertas que se abren y se cierran): la inscripción es en la órbita privada de las familias, y la exigencia a las autoridades está mediada por este acto previo. La expulsión de niños hacia el sistema privado es una consecuencia documentada en informes que además surge rápidamente cuando converso con las madres.

públicos, ni acceden a actividades recreativas en espacios verdes en igualdad de condiciones. De hecho, en distintos trabajos se demuestra que acceden a distintas zonas de la Ciudad de Buenos Aires como trabajadores, pero ello no se traduce en que transiten por estos espacios del centro de la Ciudad en igualdad de condiciones cuando no la transitan para dirigirse a sus trabajos (Grimson, 2009; Caggiano y Segura, 2013). Dinámicas más o menos explícitas de segregación hacia esta población aparecen también en otros contextos del país, muy distantes, como Tierra del Fuego (Mallimacci Barral, 2011) y Tucumán (Rivero Sierra, 2011). Se ha llegado a plantear que se trata de dinámicas que implican una *presión discriminatoria*, es decir una forma “intangible” de discriminación ya que el rechazo social que registran los migrantes, condiciona de antemano sus cursos de acción (Rivero Sierra, 2011:283). En la Ciudad de Buenos Aires hay sobradas evidencias para asumir el carácter generalizado de una doble mirada sobre esta población en los espacios públicos, en los tránsitos de ocio y recreación. El Parque Indoamericano, cuidado y disfrutado por la población boliviana y paraguaya en la zona sur, era precisamente un espacio público donde se conjuraban estas restricciones⁸⁶.

Si las problemáticas de la villa no han sido puestas en relación con los procesos locales y distritales más amplios –lo que el estado debe–; tampoco he accedido allí a conectar la posición que implica vivir en una villa y ser extranjero, por fuera de ella. Hay que preguntarse si en la escuela se asume como premisa que los lugares públicos no son transitables en igualdad de condiciones por esta población. Mientras se plantea reiteradamente el peso que tiene en la vida de los niños la vida en la villa –como contraste–, como experiencias negativas; pareciera que esto no se traduce en restricciones sobre cómo se maneja la población. Son imágenes sobre lo que pesa sobre los niños adentro de la villa sin que se conecten explícitamente con lo que sucede en las inmediaciones, afuera de ella, donde precisamente ser villero o ser boliviano (o ambos) implican posiciones de desigualdad, restricciones, violencias. Es en este marco de entendimientos, donde hay que instalar la pregunta sobre porqué la discriminación no es una categoría presente en las descripciones sobre las condiciones de vida y las prácticas de sociabilidad de esta población, sus problemáticas y demandas.

Y es que desde afuera, las escuelas también aparecen como uno de los espacios públicos atravesados por restricciones y desautorizaciones para los migrantes bolivianos. La

⁸⁶ La violenta represión a partir de su “toma” en 2010 nombró mediáticamente como una tierra abandonada lo que por el contrario era un espacio público usado con fines recreativos -y mantenido por organizaciones integradas por migrantes (Canelo, 2011).

docente del apoyo escolar me ha remarcado en numerosas ocasiones el conocimiento adquirido a partir de los intercambios con sus alumnas adultas en este espacio: *maltrato generalizado* en instituciones, medios de transporte, hospitales y escuelas. En este marco, no obstante, me ha relatado la impresión sobre los posicionamientos de contestación que algunos migrantes despliegan, el modo en que las mujeres han recurrido a su orientación ante situaciones de desorientación en un hospital. También las contestaciones que poco a poco van desplegando los padres bolivianos ante decisiones de las escuelas que consideran injustas. También son experiencias que he escuchado al conversar de manera informal o entrevistar a mujeres bolivianas en la villa.

Mientras desde la escuela, las demandas de las familias migrantes se disputan por la demarcación entre lo “asistencial” y lo pedagógico, en los *márgenes* circula otra clasificación nativa: la oposición entre “abiertas” y “cerradas”.

Mn: cuando Emanuel (el coordinador) les pregunta para qué los mandan a la escuela, (dicen) “porque quiero que sea alguien”. La escuela es una posibilidad de algo (...) ahora mucha gente grande que está estudiando, están llegando.

F: ¿qué pasa que en la escuela no lo dicen? “vos no porque no tenés documento argentino” (...) Algunas contestan y otras no... empezamos a (...) ¿pero vos no sabés la constitución? (lo que dice sobre los inmigrantes) Ponerte desde el lugar del saber y tener una herramienta (...) pero esto... ¡la escuela no actúa sobre esto! La escuela podría actuar con las familias...

Mn: (...) eso es si la escuela es abierta o cerrada (...) puede ser que trabaje con las familias, pero no las incluye (sobre la enseñanza de leyes, los derechos de los migrantes)

F: ellos tienen que ponerse en el lugar del saber (...) la argumentación a ellos los posiciona en un plano de igualdad.

Registro conversación. Salón de apoyo escolar 5/8/13

Es cierto que este modo de interpretar la función pedagógica de la escuela se acerca bastante a una mirada normativa, por la centralidad de la ley como información, como eje de reposicionamiento de personas y colectivos. En esto cabe mencionar de entrada que en la escuela se torna accesible el discurso de derechos de los niños, pero las referencias a la normativa sobre el tema migratorio imponen pensar la ausencia a un

conocimiento del marco de derechos como proceso reciente o novedoso; tanto dentro como fuera de la escuela. Quiero señalar esto porque no es posible omitirlo ni desplazar su relevancia, además de que constituye de una demanda sobre el acceso a la información de derechos de los propios migrantes. Pero esto se dice en un contexto formativo donde también se forman mujeres adultas, en un espacio a cargo de Federica donde terminan la escuela primaria. En este espacio hay otras miradas sobre las apropiaciones que construye la población migrante –sobre todo las mujeres– con el saber escolar, y a la vez me ha permitido acercarme a la escucha de las mujeres bolivianas sobre las experiencias institucionales –y las de sus hijos– en la escuela.

Las experiencias de las mujeres que han migrado más recientemente son ilustrativas de estas infructuosas trabas que se erigen en general, pero que impactan de manera diferencial en las familias y niños de origen extranjero que no siempre cuentan con redes de información y contacto con las instituciones locales. A ello se le suma la cuestión lingüística, algo que pude registrar a partir de entrevistar a una de las madres del apoyo escolar (a quien llamaré Nérida). Una mujer migrante de una zona rural de Bolivia que había llegado a Argentina cuatro años antes del momento de la entrevista. Me relataba la desorientación particular para ingresar a su hijo al jardín, que fortuitamente ingresó luego de que se abriera una vacante⁸⁷. En este marco, también surge el relato de derivaciones inmediatas por la forma de hablar del chico: derivación de la que se enteró sin que mediara palabra con la docente de su hijo, sólo por un *papelito* que le dieron en la escuela para ir al Centro de Salud.

N:- Ahí le encontramos. Yo también no sabía cómo hay que hablar. Con vergüenza, con miedo. Porque no entendía bien de castellano. Después algunos entiendo.

Inv.:- ¿Vos hablás...? ¿Cuál es tu idioma?

N:- En... Quechua nosotros hablamos. Cuando estoy allá también siempre hablamos

Inv.:- ¿Siempre hablan Quechua?

N:- Ahora pero como mi hijito está en la escuela ya casi.... ¡Mi hijito todo quechua era! no entendía qué era el castellano

Inv.:- También hablaba todo Quechua él

N:- No entendía qué es el castellano. Qué dice sí, qué dice no. No entendía

Inv.:- Claro

⁸⁷ No en la escuela donde he trabajado sino en otro establecimiento de la zona.

N:- A mi hijito le enseñó de mi cuñada mi hijita le enseñó allá en provincia (...) Esa edad, me parece. Mi hijito ahí caminando hablaba, hablaba. Después aprendió. Después ya no habla. Ahora de vuelta habla, pero cuando hablamos, habla

Inv.:- ¿Sí?

N:- Sí habla. Los dos hablan. Me decía la Federica "Los dos lo que aprenden es bien, también", me dijo. Pero según lo que lo llevé acá en la salita, me estuvieron diciendo: "no tenés que hablar mucho de quechua".

Inv.:- ¿Quién te dijo?

N:- Una doctora. Porque tenés que hablar correcto el castellano, me dijo (se ríe un poco).

Al escuchar las recomendaciones y “diagnósticos” del sistema educativo y los especialistas, se puede ver la imbricación entre consejos de crianza y evaluaciones “expertas”, las recomendaciones profesionales y la lengua indígena como “obstáculo” para el aprendizaje.

N:- (...) Pero cuando era chiquitito, mi hijo hablaba bien clarito.

Inv.:- Sí?

N:- Clarito hablaba. No hablaba así

Inv.:- ¿Hablaban clarito qué, en Quechua o en Castellano?

N:- En Castellano también hablaba

Inv.:- En Castellano también. Los dos

N:- En Quechua también. En Bolivia hablaba bien

(Nos reímos porque me cuenta que el nene le sacaba las papitas fritas para vender de una bolsa y se las comía) *¿Y vos qué pensas de eso que te dijo la doctora de que no hable en Quechua?*

N:- Porque ahí puede equivocar las palabras me dijo. No tiene que hablar mucho, que no hable mucho.

Inv.:- Pero eso es lo que dijo ella, ¿y vos qué pensas?

N:- Yo digo que el indígena puede ser una parte. Puede ser tal vez. A dos idiomas. Si tuviera que hablar en dos idiomas ¿no ve? En Castellano, en Quechua ¿no ve? Por eso yo digo.... Ahora pero no hablo mucho, también en la casa. Así, de castellano no más

hablo. Según lo que le pregunté me dijo: "-Porque a veces vos sales tarde. Corriendo llegas a la escuela, al jardín, a donde sea. Llegas cansada. Cualquier cosa preguntas a la seño o sus compañeros. Cansada, llegando, habla eso" me decía. Eso me dijo ahora la doctora, también.

Entrevista. Salón comedor del Centro Comunitario. 14/5/15

Ya había planteado, en el capítulo dos, que desde el enfoque de derechos se observan concepciones de trato “igualitario” a migrantes que tramitan sin embargo nociones de asimilación, entre los profesionales sanitarios y educativos. La escucha de esta mujer permite ver que incluso la propia condición por la que el niño fue “derivado” a la profesional, es indisociable de la posición específica de migración y la entrada al sistema educativo, con todo lo que ello implica: es una dificultad que no puede ser disociada de un contexto social y educativo. En este sentido entiendo lo que sugiere la mirada de Nélida sobre el tartamudeo de su hijo, que comenzó en Argentina *en Bolivia hablaba bien*.

Este intercambio fue repensado en el marco de mis conversaciones con una psicóloga boliviana que participa de una organización de derechos de mujeres migrantes con inserción (reciente) en la villa⁸⁸. Marcela, la profesional en cuestión, es estudiante de una Maestría en Salud comunitaria en Buenos Aires. Dicha profesional me ha relatado las experiencias que comparten las mujeres bolivianas en la villa, y en especial aquellas que provienen de zonas rurales, quienes padecen desigualdades específicas por la falta de conocimiento del castellano-y al mismo tiempo su reivindicación de la lengua indígena en Argentina-. Me ha planteado que son los varones de las comunidades quienes siguen accediendo, por sobre las mujeres, a la escolarización en Bolivia. En Argentina, casos emblemáticos como el de Reina Maraz⁸⁹ han puesto de manifiesto esta desigualdad específica “interseccional” (de género, étnica, de clase, de nacionalidad) que, tal he planteado en el capítulo 1, tiene mucho que ver con la invisibilización estatal de la condición indígena de gran parte de la migración boliviana en Buenos Aires. En el marco de esta conversación donde hablamos de esos “casos”, le comento la situación relatada por Nélida.

⁸⁸ Comencé el intercambio con las integrantes de AMUMRA (Asociación de Mujeres Migrantes y Refugiadas de Argentina) en el Taller sobre Género y Migración del Encuentro Nacional de Mujeres en Mar del Plata en Octubre de 2015.

⁸⁹ Reina Maraz es una mujer quechua hablante que había sido condenada en un proceso irregular y sin saber de qué se la acusaba por no hablar en español. Fue liberada luego de las luchas de los movimientos feministas a finales de 2016.

Inv.:- esta mujer que entrevisté (...) me contó, que la psicopedagoga a la que la derivó la escuela, le dijo que no hable quechua con el hijo (de seis años) (...)

M:- (...) Si el niño de repente tiene problemas de habla, pero habla inglés: ¿Le dirían al niño que no hable más inglés? Tiene que ver con los status de la lengua. Entonces ahí es negar una identidad. Porque en el tema de desarrollo se sabe que mientras más cosas aprenda un niño, mientras más lenguas maneje, también va a ir desarrollando otras capacidades. Entonces (...) yo como psicopedagoga ¿Desde dónde estoy recomendándole a esa familia que no hable...? Me parece que ahí hay un atravesamiento racista, ¿no? que no tiene nada que ver con un conocimiento científico.

Entrevista, Marcela.

21/10/2015 Ciudad de Buenos Aires

La situación relatada por Nelida fue el disparador de discusiones que sostuve en ámbitos de trabajo con el equipo Ubacyt al que pertenezco y de formación como estudiante de doctorado⁹⁰. De hecho, mi impresión hacia esta intervención profesional fue expresada no casualmente, en espacios donde “esperaba” encontrar impresiones y posiciones compartidas, de cierta mirada crítica sobre una recomendación de no hablar “tanto” en quechua. Reconocer este horizonte de presupuestos, es necesario para otorgarle sentido a los desconciertos y malentendidos que me atravesaron al comentar esta situación a las docentes del Apoyo Escolar, algo que analizaré a continuación.

He señalado en distintos momentos, marcadas distancias entre las concepciones sobre la población migrante –y de la villa- que escuchaba en el espacio de Apoyo respecto de la escuela. En el Apoyo, fue posible reconstruir impresiones sobre la complejidad de las relaciones de la población migrante con la escuela, la falta de herramientas que allí se ofrecen a las familias, incluso una mirada crítica sobre las categorizaciones hacia los niños. Este marco de reconstrucción previa que yo venía considerando es central para fundamentar el peso de la situación que relato, una conversación informal que sostuve ya terminado mi trabajo de campo en agosto de 2015. Esta charla con las docentes y el coordinador, estaba vinculada a mi visita al Centro Comunitario y mi interés en tomar contacto después de haber entregado la devolución del trabajo de campo en el mes de

⁹⁰Específicamente en el seminario Antropología y Derechos Humanos dictado por Rita Segato en Tilcara, Jujuy, en Julio 2015.

Mayo de ese año. En medio de comentarios sobre otros temas, surgió la situación de Nélida y su hijo, ya que había sido Federica quien nos había presentado. Y quien, según Nélida, le había dicho que estaba bien que el niño hablara los dos idiomas, el castellano y el indígena.

Sin embargo el intercambio tuvo algunas derivaciones imprevistas. Con este grupo de docentes que habían expresado numerosas impresiones sobre el trato institucional a las familias; una docente que se constituye una referencia de apoyo para esta mujer cuando me dice que consideraba legítimo que siga hablando los dos idiomas etc.; sin embargo al comentarles en tono cuestionador tal diagnóstico psicopedagógico, no obtenía la “complicidad de la crítica” que yo esperaba de ellas –sobre todo de Federica- para interpretar el “caso”. De hecho, el intercambio evidencia cierta intención de mi parte de provocar ese cuestionamiento, de fomentarlo, de algún modo fundamentarlo: aquí mi registro.

Esperaba que Federica –desde mi supuesto- asumiera una posición inmediatamente crítica a la profesional y en cambio, lo primero que me respondió fue una frase como tratando de entender porqué la profesional había interpretado que eso era bueno para el pibe.... Y yo empecé a insistir con mi mirada crítica, planteando que no le había dicho solo eso a la mujer, sino un montón de cosas arbitrarias como intervención profesional, tutelares...por ejemplo que no lo lleve corriendo al pibe a la escuela. Ante este comentario acordamos con Mariela en que “una misma lleva al pibe corriendo”.

Federica comenta una situación ocurrida en otro de los centros de apoyo de zona sur, donde trabaja de coordinadora. Cuenta lo que escuchó ayer de dos colegas ante el caso de mujeres que (supuestamente) deciden no mandar más a las hijas a la escuela (para que se hagan cargo de las tareas domésticas)

(Dice que las docentes dijeron) “paraguayas de mierda, ¡mirá lo que le enseñan a los pibes”! Me llamó la atención la adjetivación que hicieron (porque dice que no son maestras que discriminen) hoy me estaba bañando y pensaba en eso.

(Seguimos discutiendo)

(Federica dice, en tono de pregunta, que para interpretar estas situaciones hay que esclarecer) “cuánto ronda en el derecho del niño y (cuánto en) lo sociocultural”, ¿no?

(Saco mi cuaderno y anoto la frase, nos reímos, me dicen ¿querés que la grabemos?)

Conversación con docentes en el patio del Centro Comunitario. 27/08/15

Esperando una crítica, no solamente no la encontré sino que me topé con una serie de asociaciones discursivas de parte de Federica que me pusieron de frente con una sensación de malentendido e incomodidad. Por un lado, cuestiones que tienen que ver centralmente con condiciones de vida de sectores sociales, se retraducen como “decisiones” unilaterales de los adultos que se interpretan como enseñanzas lesivas, a los intereses de niños y niñas. Lo de “paraguayas de mierda” muestra el modo en que se esencializa en la diferencia nacional una situación específica; una arbitrariedad típica de las jerarquizaciones discriminatorias⁹¹. Pero mi desconcierto tiene que ver con que, una docente que he registrado que afirma y reivindica el derecho a la lengua indígena cuando conversa con sus alumnas adultas, e incluso con Nélida sobre el habla indígena de su hijo, sin embargo, parece posicionarse de una manera diferente, hasta contrastante, cuando se trata de reflexionar sobre una intervención psicopedagógica que recomienda desplazar el habla indígena para los niños - el mismo niño-.

Aludir a estas emociones “situacionales” de mi parte, tiene un objetivo teórico: el desconcierto que proviene de la falta de entendimiento de códigos y categorías nativos, es precisamente lo que sugiere “estar llegando a algún lado” en la etnografía (Fonseca, 1999). Seguir este desencuentro, permite llevarme de esta triangulación de situaciones e interlocutores, una pregunta sobre las “falsas disyuntivas” (Segato, 2011) que pueden construirse entre los intereses educativos de los niños y sus grupos de pertenencia. Es que el “niño” en singular, emergió en un contexto específico de interlocución donde tácitamente se discutían necesidades educativas.

La construcción situada de necesidades educativas

Un aspecto relevante de lo que he señalado en el primer capítulo, es que los antecedentes en etnografía educativa dejaban ver diferentes formas de devaluación de las expectativas sobre la capacidad de aprendizaje de los niños, la producción de mecanismos más o menos abiertamente diferenciados que contenían como premisas de

⁹¹ Este tipo de esencialismos, además, es operativo para correr de foco la desigualdad económica. En el discurso mediático y hasta jurídico -como el conocido fallo de Oyarbide sobre el incendio en un taller textil de Caballito- se abalanzan argumentos culturalistas sobre el trabajo esclavo en el ámbito textil. Otros del mismo tenor sobre el trabajo infantil son expresados convenientemente por los patrones en el ámbito rural.

base los “déficits” educativos atribuidos a los grupos de pertenencia de los niños. La cuestión lingüística entraba desde luego en estos procesos, por ejemplo en su homologación con condiciones psicofísicas como deficiencias de aprendizaje (Sinisi, 1999:227). Sin embargo, he intentado reconstruir significados, mandatos y hasta estrategias de intervención sobre los niños que no colocan etiquetamientos ni desventajas. Aunque se siguen planteando “carencias” culturales de las familias, esto no es asociado a déficits de aprendizaje, ni a la baja de expectativas sobre los niños. De hecho, las imágenes de devaluación y victimización resultan particularmente verbalizadas (ante mi consulta como investigadora), en el tono de aquello que los actores educativos no quieren reproducir en la escuela. Por otro lado, la apuesta y las expectativas sobre los niños se complementan con la proliferación de códigos de intervención que se han vuelto generalizados en las escuelas, como las derivaciones expertas (y en particular, psicológicas). Es un paradigma de regulaciones institucionales que incluso, como he notado, se despliega sobre los niños antes de que éstos ingresen – incluso como condición-. Sin embargo, fueron las condiciones de vida de la familia migrante interna en Chaco, aquello a lo que la escuela local no pudo responder. Antes de ser aceptado en el sistema de la Ciudad, y en el medio de pujas por la responsabilización a los padres, el niño como sujeto de la educación escolar fue antes un niño con potenciales problemas psicológicos. Del mismo modo, la desjerarquización del idioma indígena y de la etnicidad de los migrantes bolivianos que empieza desde el propio estado, es el marco político en el que resulta hasta un obstáculo para los especialistas en el territorio. Quiero remarcar con esto que se trata de déficits al nivel del *sistema* escolar.

Los estudios etnográficos han permitido registrar que hay elementos constitutivos de la regulación de la vida escolar –como la tan mentada relación entre familia y escuela, los niveles de participación y acompañamiento- cuya historización permite rastrear matrices más amplias de significación sobre el niño, como la divulgación del campo psi en el ámbito educativo (Cerletti, 2015). Se plantea un momento histórico específico, entre los años 50 y 70, donde se expanden iniciativas de divulgación de las teorías psi y algunos conceptos fundantes, vinculados al centramiento de las experiencias tempranas en el seno familiar y la constitución subjetiva del niño (Cerletti y Santillán, 2013:7). Si por un lado, es sabida la penetración de la actitud psicologista en el campo educativo (Carli, 1997 en Cerletti y Santillán 2013), lo que no se ha señalado como central es el punto de

intersección con la mediación que este campo de saberes implicó en el proceso de institucionalización de los derechos de infancia en el país (Llobet, 2013a).

El niño sujeto derechos *como significante vacío*, desde esta perspectiva, se llenó de contenidos fijados fuertemente en una noción de niño moldeada por el discurso psi, entendiendo por esto a dos aspectos centrales, como el tiempo subjetivo -una temporalidad recursiva del sujeto y la figura de los traumas que emergen como “síntomas”-, y por otro lado un individualismo biologicista (el niño como ser incompleto), donde la participación y la autonomía de los niños quedan enclaustradas en un esquema adultocéntrico abstracto (Llobet, 2011:452). En este sentido se entiende que tal modo de procesar el paradigma de derechos de la niñez se haya implicado en limitaciones a la potencialidad “transformadora” que se proyectaba mediante el marco de la Convención Internacional y centralmente, lo que motorizaban los actores locales mediante la misma (Llobet, 2013a:211).

Tal vez sea sugerente considerar que a lo largo de los años ha persistido una noción individualizante y adaptativa de la educación escolar, incluso en ámbitos educativos no escolares donde se registran múltiples problemáticas del sistema educativo formal. Con esto me refiero a que las construcciones sobre la “autoestima”, la “resiliencia” y otros términos por el estilo sobre los alumnos (Neufeld y Thisted, 1999) siguen permeando las concepciones de los educadores, pero también de los programas y documentos al nivel del propio estado (Sinisi y Montesinos, 2009).

El interés en problematizar todo el espectro de categorizaciones ubicables en un campo “psi”, se dirige a poner de relieve los procesos políticos en los que se motoriza actualmente en el ámbito educativo, trasladando responsabilidades, privatizando déficits educativos del sistema⁹². Parte de lo que fueron en algún momento recomendaciones y apelaciones situacionales, se han convertido hoy en condiciones *sine qua non* que sesgan la comprensión de lo que sucede en los ámbitos educativos (Cerletti y Santillán, 2013:7). Una reflexión en el mismo tono puede plantearse para los derechos de infancia como marco *contestatario* a las lógicas de tutela, minoridad e infancia “anormal”. Si en

⁹² Es importante atender al peso de estas clasificaciones porque son parte de las acciones mediante las cuales el sistema educativo puede entrar en fricción con el sistema de protección integral de la infancia. Las oposiciones de la intervención pedagógica con otras que son consideradas de tipo “extraescolar” (como la atención con especialistas o el “asistencialismo”) están en la base los sistemas de clasificación que ordenan la delimitación de los niños que pueden ser considerados “alumnos” y cuáles deben ser derivados a especialistas o la judicialización; uno de los principales problemas para una efectivización plena del sistema de protección de la infancia se encuentran precisamente en la incapacidad de distintas áreas de la política pública para revertir los circuitos de acción que legitiman estas clasificaciones (Villalta y Llobet, 2015).

un momento inicial, el saber *psi* ofreció un marco de salida para lógicas institucionales de minoridad y criminalización, hoy implica un saber experto de estado que se ha instalado en el solapamiento entre delito y síntoma, delito y pobreza (Llobet, 2013a:224).

Los discursos expertos se constituyen como verdaderos puentes administrativos que despolitizan los problemas (Fraser en Llobet, 2013a:215). Desde luego que la despolitización no es “apolítica”, sino por el contrario, imprime efectos profundamente políticos. En este sentido, en lugar de subrayarse como déficits del sistema (y por lo tanto de los dispositivos institucionales y la regulación de los saberes escolares), las problemáticas de aprendizaje se privatizan en tanto inadecuación de los niños “reales” al “niño alumno” que es formateado desde las proyecciones institucionales. La apuesta a las expectativas sobre los niños obtiene, en la escuela donde he trabajado, un punto de concreción en proyectos, iniciativas, decisiones que se dirigen a la relación entre los niños y los docentes. Al mismo tiempo, se registran solapadas fricciones sobre cómo se regula la presencia del colectivo en la escuela. Entiendo que las fluctuaciones respecto de períodos anteriores se pueden analizar en relación a las construcciones sobre los niños, pero no necesariamente implican modalidades novedosas de procesamiento del paradigma de la diversidad a nivel institucional. Por otro lado, en un plano de funcionamiento más amplio del sistema educativo local, la expansión de un mismo código institucional “psi” sobre los niños alrededor de una variedad de problemáticas no siempre se traduce en arreglos institucionales más democráticos. Ello permite plantear que este código más bien está colaborando con *requerimientos* de uniformización del sujeto de la educación escolar. Que desde luego, resultan muy poco novedosos o “innovadores”. Recorro en este punto al concepto de Fraser (1999) sobre “los lenguajes de necesidades en competencia” para pensar específicamente las necesidades educativas que se construyen situadamente en torno a categorías como *subjetividad* que ofrecen una figura de niñez universal. Ello constituye sin dudas, un lenguaje legítimo para pensar lo común de todos los niños. Pero a la vez, ofrece un niño abstracto, descontextualizado, cuya relación con el saber y la institución escolar no está surcada por grietas de desigualdades sociales ni procesos históricos de invisibilización. Entiendo que aquí se juega la posibilidad de un doble desacople que me propongo abordar en los tres capítulos siguientes: respecto de la escucha de los niños migrantes e hijos de migrantes como niños “reales”, y de la diversidad como demanda de democratización en el ámbito escolar.

Reflexiones de cierre

La diversidad supone, en términos generales, un paradigma de democratización escolar. En este capítulo he reconstruido interpretaciones sobre el reconocimiento de dicha diversidad que sugieren distintas formas de tematizar aspectos de las trayectorias de los niños, como cierto repertorio étnico. Cabe resaltar nuevamente, que esta tematización responde exclusivamente a los intereses, búsquedas y esfuerzos relativamente solitarios de cada docente. Por otro lado, he reconstruido múltiples indicios sobre la regulación de la presencia del colectivo en la escuela, las fricciones y desplazamientos respecto de las demandas de los migrantes. Que haya lugar para la tematización de elementos patrimonializados de los “repertorios étnicos” no es contradictorio con un horizonte asimilacionista, porque tiene una eficacia como tematización sobre *el origen familiar*. Si el borramiento de marcas colectivas sigue vigente como mandato educativo fundante del sistema educativo (Pineau, 2012), ello no parece alterarse con la tematización de marcas de “origen” sino con la diferencia nacional y la posición de los migrantes en la sociedad nacional, como aspecto de lo que se proyecta en términos educativos e institucionales. En este último plano lo que cuenta son las construcciones y regulaciones expertas sobre la niñez.

La polémica alrededor del proyecto de las Escuelas de Innovación puede cobrar otra interpretación teniendo en cuenta la fuerza de concepciones uniformizadoras sobre el niño como sujeto de la educación escolar. Ello permite entender cómo un proyecto educativo norteamericano, -con una matriz desanclada de condiciones de pertenencia y apoyada en nociones de subjetividad y psiquis *del niño*-, conecta con las necesidades educativas que se construyen situadamente. Tal enfoque resulta descontextualizado para el entendimiento del derecho a la educación escolar desde una *perspectiva* de derechos. Sin embargo, estos proyectos “del norte” no son descontextualizados de lo que está efectivamente instalado en las dinámicas institucionales como lenguaje que traduce necesidades y expectativas educativas en un sentido de igualdad para los niños. Dicho de otra manera, aquello que se denuncia como “descontextualizado”, apoya sus pies en las cláusulas de desmarcación (colectiva, política) que, en el territorio local, atraviesan al niño como sujeto de la educación escolar.

Para completar estas reflexiones, incorporo en el capítulo siguiente a las voces de los niños con quienes he trabajado.

Capítulo 5

Experiencias de infancia y contornos del sujeto de la educación

En este capítulo doy un primer paso para aproximarme a la experiencia escolar desde el punto de vista de los niños y niñas con quienes trabajé⁹³.

En el primer apartado presento al grupo, registrando algunas categorías de experiencia de los niños sobre la escuela: su apropiación de retóricas sociales legitimadas (como el “ser alguien”), la educación como “deber ser” de la niñez, reconstruyendo asimismo algunas dinámicas de interpelación y relaciones entre pares, así como las trayectorias de un grupo reducido sobre el que centro mis análisis.

En el segundo apartado, indago en los sentidos que asumen los derechos de la niñez, a partir de la reconstrucción de intercambios sobre el tema con el docente a cargo y la dinámica de una clase registrada. Asimismo, reconstruyo diversos puntos de desacople entre lo que se conoce de la población local y lo que se proyecta en los niños.

Primeros acercamientos

Hay un código de entendimiento institucional que se despliega en las primeras aproximaciones a las rutinas y vivencias de un grupo de niñas y niños en particular dentro de la escuela. Se trata de categorías e identificaciones en torno a la clasificación que ordena la pertenencia institucional “los alumnos”, que se construyen en la observación de (y en interacción con) lo que hacen y dicen los niños. Tomarlo como punto de partida va a ser fundamental para ir desentramando estos discursos y prácticas desde una mirada etnográfica, que permita entender las lógicas y dinámicas de interacción en una clave de problematización de esta lente disciplinar con la que se atribuye sentido a las acciones de los niños.

En los capítulos anteriores, las figuras de los niños y las familias han sido abordadas como ejes del “código individualista” (Díaz de Rada, 2008a) universal con el que

⁹³ Reitero en este punto las edades de mis interlocutores, entre 11 y 13 años durante la cursada de sexto (2012) y séptimo (2013) grado.

procede burocráticamente la escuela. Puertas adentro en las rutinas de enseñanza, se trata de comprender los significados y prácticas de los niños *como alumnos* a contrapelo de este código. Claro que no es tarea sencilla. La defensa de una mirada propia, etnográfica, de lo que sucede en el aula, debe necesariamente reconocer la confluencia entre las propias impresiones y percepciones con este código disciplinar⁹⁴ fácilmente disponible y profundamente naturalizado a lo largo de años de educación formal –y en mi caso, sumado a mi propia trayectoria personal como docente de niños de edad similar en Provincia de Buenos Aires–.

Voy a comenzar, entonces, recuperando las descripciones de los docentes. Por ejemplo, las identificaciones de los niños como argentinos al mismo tiempo que son parte de la comunidad, aspecto que se resalta para describirlos en posicionamientos de “silencio” “reserva” frente a los estilos de comunicación (a veces confrontativos) que se atribuyen a los “argentinos”. Estas clasificaciones también fueron sostenidas por Mariana, la docente de Sociales de sexto grado (me había presentado las dinámicas de interacción en un tono de “contraste civilizatorio”). En estos primeros intercambios fui conociendo, las construcciones de las “identidades de alumno”. Las acciones que describían los docentes coincidían con las que observaba de los niños con quienes pude conversar sistemáticamente al principio, como Carlos. En concreto me hablaron de pocos casos “disruptivos” ante una población de estudiantes que en general *vienen de otra cultura, son más sumisos*. Por otro lado, también fui conociendo las apreciaciones en sentido inverso que se afirman sobre Ramiro, que *tiene una personalidad más formada, que escucha, participa, aporta...*

Más allá de estas impresiones, al comenzar las observaciones fue con Carlos, junto a Eduardo y Leo con quienes comencé a conversar en el aula. Las docentes me habían presentado como una investigadora de la universidad, pero en los primeros encuentros me limitaba a describir un aspecto de mi investigación, que es conocer la experiencia de la escuela desde el punto de vista de los niños “de su edad”. Sólo más adelante fui

⁹⁴ Me refiero a lo que se asumen como “perfiles” de los estudiantes, a través de ciertos indicios sostenidos en el tiempo: entre quienes sostienen ciertas contestaciones, demandas constantes de salir del aula en horario de clase; las interacciones entre pares de tipo agresivo, los tonos de voz. Todos aspectos que se interpretan como disruptivos del método de intercambio simultáneo (de un docente al conjunto de los estudiantes) que se pretende sostener durante cuarenta minutos o más.

incorporando referentes más concisos sobre mis interrogantes, como “el trabajo” y “los derechos”⁹⁵.

En las primeras observaciones es difícil recordar los nombres de los niños, relacionar los discursos de los docentes con los posicionamientos en el aula, reconstruir afinidades y grupos de pares. Es el seguimiento sostenido el que permite, en una palabra, *individualizarlos*. Comenzar a atribuir sentido a ciertos “observables” reiterados: quienes suelen desplegar contestaciones absurdas, o son interpelados como responsables de las dificultades para la explicación de algún tema o consigna. Así además fui notando una dimensión de género que se hace explícita en el discurso y que confluye con lo que yo misma he observado: quienes despliegan confrontaciones y son objeto de sanciones por parte de los docentes son varones.

Es importante advertir en este punto el modo en que los argentinos hijos de bolivianos (que son la mayoría estadística en la matrícula escolar) son identificados como “argentinos”, cuando se me plantea que en esta escuela hay muy pocos “extranjeros”. Mientras que por otro lado, constituyen una mayoría en la escuela como “comunidad”. Es una condición de “intersección” como mayoría de argentinos y mayoría de comunidad, que se me plantea recurrentemente para explicar el mayor o menor nivel de conflictividad entre pares. Sobre todo cuando se describen interacciones como discriminatorias, que supuestamente se disparan en los grados donde hay más niños argentinos, *mas mezcla*. Advirtiéndolo el sentido que asumen estas caracterizaciones a “favor” de los extranjeros, ya había planteado que la diferencia legítima “boliviana” encaja con lo que la escuela espera de las familias y los niños en los modos de intercambiar con las autoridades institucionales. La diferencia legítima que se construye a favor del extranjero requiere de una contraposición con “lo argentino” que involucra necesariamente a los hijos de extranjeros nacidos en Argentina. Aunque el carácter extendido de las concepciones que he venido relevando se implica en la naturalización y legitimación de estas clasificaciones, y por lo tanto su explicitación. Lo argentino de “los hijos” es aquello que los identifica con el resto de la población de la villa, que es “buscar el camino fácil” o “ser chanta”, como sugería el docente de Ciencias Sociales y Lengua (Darío) del grupo en su 7º grado, en 2013.

⁹⁵ El grupo de varones con el que he trabajado más sistemáticamente supone una variedad de trayectorias, aunque todos ellos han nacido en Argentina: Carlos, Ramiro y Adrián (a quien presentaré más adelante) son hijos de bolivianos; Eduardo hijo de argentinos y Leo, hijo de paraguayos.

D:-Está naturalizado en Argentina, por ejemplo cuando vos tenés la segunda o tercera generación, por nombrarte a alguno de bolivianos o paraguayos nacidos en Argentina. (o) Que ya son argentinos desde los padres (...) como que ya están medio argentinizados y son digamos, más tirando a chantas, por decírtelo de alguna manera
Inv.:- chanta ¿Cómo sería, digamos?

D:- que no le da tanta importancia (...) que no opina como que bueno, esforzate... Transita la escuela para terminarla, simplemente eso.

Entrevista 2/10/13

Es importante reconocer que estas clasificaciones negativas sobre los “argentinos” no constituyen solamente categorías sociales que circulan en la escuela sino que por el contrario, son significados que se construyen entre la propia población del barrio. Allí no condensan tanto imágenes de desidia sino de violencia o conflictividad. Docentes y actores estatales del mismo me han relatado las impresiones de los bolivianos frente a este entorno que se percibe como peligroso, las “barritas”, las recomendaciones de madres bolivianas *no lo dejan jugar con los argentinos*. La argentinización también alude a imágenes de “asimilación” cultural *“físicamente una se da cuenta si es la chola que se bajó del burro o la que se argentinizó”*.

Para entender la naturalización de estas impresiones sobre el chantaje, que como he reconstruido anteriormente remiten al esfuerzo y el trabajo como virtudes morales, hay que tener en cuenta qué significa *trabajar* en el marco de las rutinas de enseñanza.

En este nivel de interacciones concretas, trabajar es producir actividades de relación con contenidos, la adopción de los estilos esperados de intercambio ante las consignas, los modos de trato interpersonal, la disposición física. Necesariamente, *trabajar* involucra cierto nivel de subordinación a la autoridad docente.

(Salón de música, cada niño/a tiene una flauta)

Carlos entra una vez que ya ha iniciado la clase. La docente no lo saluda, le pregunta: *“¿viniste con intención de trabajo?”*

Dice *“hay gente que no entiende que hay que respetar a los demás”* (...) llama la atención a algunos varones que estaban hablando entre ellos... *“no estamos en la*

pandilla de la calle, sino en la clase de música. Aprendan a diferenciar”.(...) Algunos chicos “hacen como que” tocan....la docente les dice “por allá está sonando cualquier cosa. Esfuercense, ustedes pueden.

Cuando finaliza la clase, los niños salen al recreo y me quedo conversando con la docente en la puerta del salón. Para ver la posibilidad de gestionar una entrevista, vuelvo a plantearle brevemente que en general consulto sobre el trabajo cotidiano en la institución. Me dice: *Son cuatro con los que no se puede trabajar* (le pregunto a qué lo atribuye) *(...) por violencia familiar....las veinte horas que no están acá es violencia. (...) algunos no viven en la casa, viven en la calle (...) tenés que enseñarles el esfuerzo, pero esta comunidad es muy linda, trabajadora....se rompen la espalda de sol a sol. En la x y la x es Alcatraz; son bien argentinos.*

Registro de clase y conversación, 13/09/12

Además de la imagen de desidia, las identificaciones sobre lo “argentino” están vinculadas a cierta imagen de violencia y faltas disciplinares, tal como lo indica el hecho de identificar a una escuela que atiende población no extranjera con una cárcel emblemática. Pensando en las clasificaciones del docente de Ciencias Sociales sobre los hijos de bolivianos y paraguayos como “más chantas”: ¿qué “observables” se involucran en la construcción de estos significados? En principio se me impone relacionar estas nociones de que están en la escuela “solo para transitarla” y los posicionamientos de Carlos y Leo en el aula; confrontaciones con los pares, estilos de intercambio verbal mediante gritos, contestaciones delante del docente.

Desde el primer día de trabajo de campo dentro del aula, en sexto grado, estos niños fueron los primeros con quienes pude intercambiar sostenidamente. En principio había una proximidad espacial dentro del aula: siempre he recurrido a una ubicación distante del lugar del docente (el escritorio), y en general en los últimos pupitres. Allí solían ubicarse. Fueron ellos quienes comenzaron entablando intercambios, interrogando sobre las referencias que daba por mi presencia en el aula como investigadora universitaria. Comenzamos intercambiando sobre las experiencias escolares de hermanos mayores, las expectativas sobre las instituciones de nivel secundario próximas al barrio, los criterios de elección de algunas instituciones por sobre otras.

Carlos:- *“en la facultad, ¿cómo funcionan las cosas?”*. Leo comenta (riéndose) *“yo, no llego ni a la secundaria...”*... dice *“Carlos se va a recibir de comer pizza...”* Carlos acota: *“Eduardo dice que va a terminar quinto año y va a ser gendarme”*. Le pregunto *“¿sí?”* Eduardo dice *“sí”*.

Conversación en aula 24/08/12

El patio techado está en el centro de la escuela, los chicos suelen estar en las tarimas de madera que hay allí con la misma o más frecuencia con que van al patio, en general están en grupitos alrededor de una netbook.

Me pongo a hablar con Leo, Eduardo y Carlos, que son los que siempre están dando vueltas o peleándose parados. Les pido que charlemos un poco, que me describan como es el barrio. Parecen muy predispuestos a hablar. Al terminar la conversación anoto frases sueltas, pero que son textuales.

Lo primero que escucho es *“son todos chorros”, “andan a caballo” “juntan cartones” “se agarran a los tiros”*. Comienzan a narrarse anécdotas de vecinos, con nombres propios, *“A (nombra un vecino) le pegaron un tiro en el pecho”- ¿vos te acordás cuando al hijo del Omar le pegaron cuatro tiros?* Me empiezan a explicar esta situación *“un amigo de la hermana de...”*

Inv.: *¿por qué se pelean?*

Eduardo:- *Se pelean por la droga, por la plata...*

Inv.: *bueno, ustedes me contaron qué hacen las personas, pero yo les pido que me digan cómo es el lugar...*

Eduardo:- *en el barrio es todo fisura, todo tierra, no es lindo así como la escuela, todo lujo. En el barrio te violan, te secuestran en la calle de acá, con ropa de marca te afanan...*

(Leo hace un gesto inclinando la cabeza, como relativizando el tono de lo que dice Eduardo). Me dice *seño, al porro le dicen petú*.

En un momento mis palabras traslucen el desconocimiento de los “códigos” de los niños, cuando hablo de “mi barrio” se sorprenden: *¿usted también vive en barrio?* Ahí

aclaremos: cuando dicen barrio se refieren a la “villa”, y yo no vivo en villa pero también le digo barrio.

Inv.: -Bueno, y ustedes que cosas hacen en el barrio... (Me habían dicho) que les gustaba jugar a la pelota...

Eduardo: Yo salgo todos los días a jugar al tenis, a la pelota... (Señala a Carlos) el anda en bici. (Seguimos hablando, Carlos me cuenta que los domingos juega, no registro a qué deporte)

Hago un comentario sobre unas chicas que estaban en el SUM, señalando que eran del mismo grado. Eduardo me dice *ellas viven en piso liso, por acá*.

Conversación en recreo. 25/09/12

Arriba se consigna el modo en que narran anécdotas de tiros y violencia delante de una investigadora de la universidad que los acompaña en las clases: en un tono de espectacularización que hasta a uno de ellos le suena exagerado. Recuerdo que la docente de Ciencias Sociales del grupo me había planteado que los niños *ven bien y divertido* hablar de los robos y los hechos de violencia. El tono con el que se me interpelaba en estos intercambios dice lo contrario: son hechos que no son naturales ni buenos ni divertidos, por eso me son mostrados.

Los primeros intercambios no eran exclusivamente hacia este grupo de pares, pero se daban de un modo más sistemático y fluido que con las niñas. Sin embargo con el tiempo comencé a intercambiar más sostenidamente con ellas, a reconstruir algunas afinidades y desenvolvimientos. En este marco comencé a conversar con Amanda y Pamela⁹⁶, dos niñas con bastante afinidad a este grupo de varones: hablamos también sobre instituciones cercanas para ir a la secundaria, sobre experiencias de hermanos mayores y discursos familiares *mi mamá dice que la secundaria es obligatoria*. Cerca de ellas siempre estaba Ramiro; y a veces Sandra, a quien solía encontrar sentada en uno de los primeros bancos de la clase junto a un grupo de niñas con quienes pude intercambiar más sostenidamente: Alina y en particular, Sonia⁹⁷. Con ella he conversado sobre diversos aspectos de la experiencia escolar, sus recuerdos de Bolivia, sus posicionamientos de derechos como migrante.

⁹⁶ Amanda es paraguaya y Pamela es argentina, hija de argentinos.

⁹⁷ Sandra es hija de argentinos, Alina es hija de bolivianos y Sonia es boliviana.

Este mapa de las trayectorias familiares, algunas afinidades e intercambios debe completarse con un aspecto al que he dado relevancia en el capítulo 3, que son las ocupaciones de la población en la economía informal. Concretamente, me permite volver a las imágenes de las docentes sobre la figura de la “ama de casa” en el registro de alumnos: más de la mitad de los datos de estos niños y niñas consigna esa referencia (18 sobre un grado de 32 niños en total). Como he comentado anteriormente, este “dato” esconde las ocupaciones económicas que desarrollan las madres. Cuando es así tampoco se logra acceder a los tipos de trabajo de los padres, como en el caso de Carlos, Ramiro o Alina. Sí pude conocer sobre Eduardo (albañil), Sandra (docente), Sonia (confección textil); sobre Leo no había datos de los adultos de referencia. Como me comentaba Eduardo sobre quienes viven en “piso liso”, no todos ellos viven en la villa: Sandra vive en una de las calles linderas a la escuela y Ramiro un poco más lejos, por la zona de Bajo Flores.

Partir de los “datos duros” de las *trayectorias* de los niños –como la nacionalidad o la ocupación económica de los padres, el lugar de residencia- puede resultar chocante como primer comentario, pero es un insumo central de base para comprender el alcance de los procesos relativos a las mismas que se despliegan dentro de la escuela.

Experiencias de infancia y retóricas legitimadas

Había adelantado también que muchos niños y niñas participan de diverso modo en este universo de trabajo informal. La docente de apoyo escolar (que resulta una interlocutora privilegiada de mi trabajo) considera que esta participación es en general -y sobre todo con los pequeños- un acompañamiento “periférico” de las actividades de los adultos. Según ella los niños *“están presentes en toda compraventa”*.

Este marco local no puede ser divorciado de lo que comencé a registrar en el aula, ante mis primeras impresiones sobre un hecho que no me fue relatado por ninguno de los docentes en todos los años de presencia en la escuela: la venta de alimentos en el espacio público y la confección textil como objeto de interpelaciones burlescas entre pares.

Carlos le grita a Leo, -que está en la otra punta del salón-, tenés cara de pan...le pregunto a Eduardo, que está al lado mío, por qué se dicen eso (...) Pamela y Amanda me dicen se cargan con lo que hacen los padres, como “tu papá vende zapatillas...”

por ejemplo a ella (Pamela señala a Mariana) le dicen eso, pero es mentira; lo inventan.

Registro de observación en aula, 13/09/12

Claro que hay que resaltar el peso de mi presencia en el lugar: al verme escribir en mi cuaderno de registro, Carlos me decía *seño escriba que Mariana fabrica zapatillas*. Eduardo se me acercaba y señalando a una de las niñas de origen boliviano me decía con gesto risueño *ella vende jugo*. No obstante, ello no le resta relevancia como observación sino lo contrario: hay que preguntarse qué sentido adquieren estos comentarios frente a una mujer que se había presentado como investigadora de la universidad, y con quien conversaban sobre el futuro profesional, las elecciones de instituciones educativas, mi trayectoria: *¿antropóloga? Actriz no (te gusta), ¿no?*

Además, estas prácticas no parecen extrañas desde el punto de vista de los niños y niñas, como me contaba Pamela. De hecho el sentido que cargan estas interpelaciones no resulta un “enigma” para quienes las escuchan, sino algo casi evidente.

En la mitad del salón, mientras varios niños conversan de pie en distintas partes, estoy sentada junto a Adrián (...) le digo *escucho que se dicen fulanito vende*. (Me dice) *sí, que su mamá vende pan...eso porque es pobre*.

Registro de observación en aula 04/10/12

También es cierto que quienes he registrado que desplegaban este tipo de interpelaciones eran Eduardo y Carlos; el nombre de Leo aparece reiteradamente vinculado con el “pan”: en otros contextos de clase, como el salón de tecnología, Carlos insistía que anote en mi cuaderno que *el Leo vende pan*.

Una primera cuestión a tener en cuenta es el modo en que la visibilización de las mujeres en los puestos de venta en la calle es nombrada a veces por los actores educativos dentro del barrio como “la pequeña Bolivia”. De hecho, se me ha planteado el crecimiento de espacios de venta de comida, pequeños restaurantes de la colectividad desde el año 2006 aproximadamente. El contexto me impone considerar la forma en que se imbrican este tipo de actividades de subsistencia en torno al comercio informal con

las identificaciones nacionales: desde Bolivia se asigna un carácter histórico a este tipo de intercambios comerciales (Rivera Cusicanqui, 2010).

Traigo esta consideración porque permite enfatizar la identificación de estas prácticas con un territorio específico, lo que puede comprenderse desde las palabras e imágenes que evocan o construyen los niños en el contexto de entrevistas. No se trata solamente de Bolivia, sino de las similitudes o diferencias que se construyen respecto de la villa.

(Adrián me cuenta que conoce Bolivia porque va a ver a su abuela)

Inv:-ah mira, contame, ¿cómo es allá?

Adrián:-es bonito

Inv:- ¿sí? Por ejemplo....cosas que vos te acuerdes

Adrián:-es como acá pero más bueno

Inv:- y ¿cómo es más bueno?

Adrián:-y es muy bueno porque hay muchas cosas, hay muchas cosas para vender

Inv:- muchas cosas para vender, ¿en dónde?

Adrián:-allá, hay un mercado allá en Bolivia, siempre vamos

Inv:- hay un mercado, hay cosas para vender...si vos vas caminando ¿no? ¿Qué cosas puedo ver? Por ejemplo

Adrián:- Hay chicos que juegan en la calle y ayudan a su mamá.

Entrevista Adrián 5/11/12

Inv:-¿cómo te imaginas vos que es?

Eduardo:-Feo

Inv:-¿Y cómo es un lugar feo?

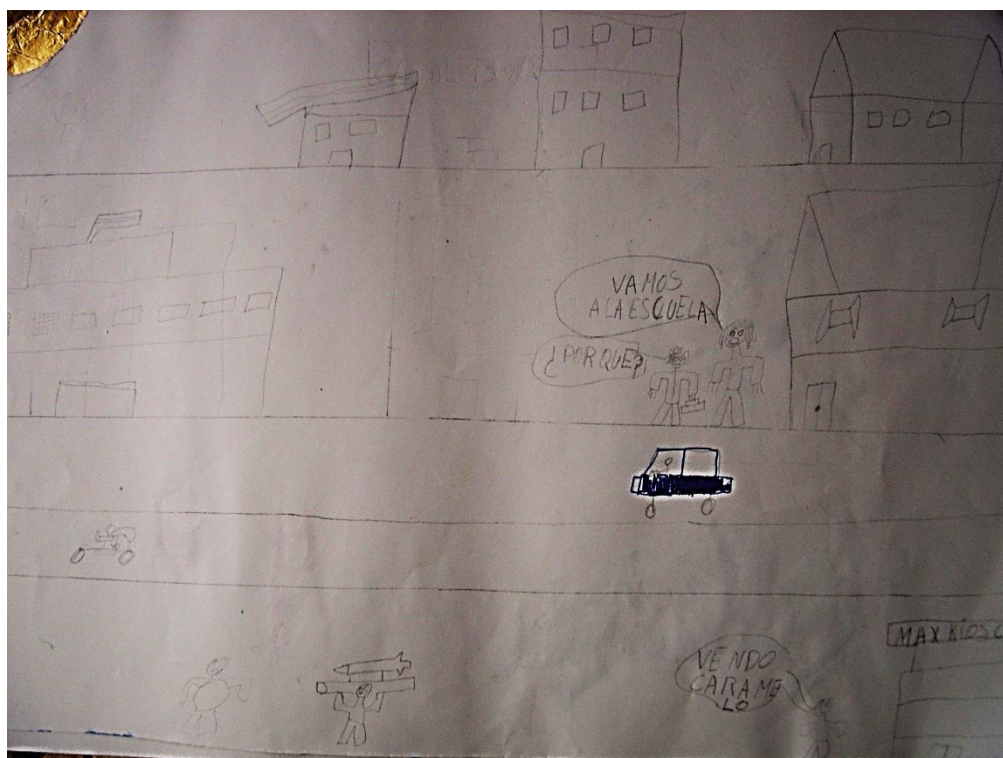
Eduardo:-Yo vi una foto y es todo el piso de tierra, todos venden en la calle así comida.

Entrevista, Eduardo 22/11/12

Para Eduardo, Bolivia resulta un lugar que se describe “de tierra”, es feo, y con esas imágenes negativas asocia un territorio imaginado” como el boliviano. Meses antes, en los primeros intercambios, había explicitado una descripción similar sobre la tierra y la

fisura para referirse al contexto de la villa donde él mismo vive. La descripción de la compraventa de alimentos como algo característico del contexto boliviano coincide asimismo, con las imágenes que se reproducen sobre el territorio de la villa. Para Adrián, que evoca su propia experiencia en Bolivia, la venta en la calle se nombra como algo bonito, se recuerdan imágenes que por otro lado se me aparecen como parte del ámbito local. Digo que estas imágenes sobre la venta en la calle “se me aparecen” no solo por lo que ya he comentado sobre lo que dicen los adultos, dentro y fuera de la escuela. Han aparecido además en los primeros encuentros de taller con estos niños en 2012: algunos dibujos y collages sobre el barrio que había solicitado, contenían imágenes de negocios y “puestos”.

Las imágenes sobre las actividades de subsistencia económica deben ser abordadas en articulación con los discursos de los niños sobre la profesionalización que “promete” la escuela, ya que algunas formas de subsistencia (la venta de alimentos, la confección textil) pueden ser objeto de interpelaciones y sentidos despectivos mientras que la promesa de profesionalización a través de la acreditación educativa es un discurso manejado por los niños. En el contexto de las improvisaciones teatrales del primer año de trabajo de campo (2012), deliberadamente había evitado usar la categoría de los derechos, buscando consignas de improvisación que dieran referencias amplias para explorar significados sobre la escolaridad y el trabajo. Respecto de la escuela, me apoyé en otro de los dibujos que habían realizado en el contexto de taller. Este segundo dibujo donde uno de los niños dibujó la escuela, consiste en un diálogo entre dos figuras tomadas de la mano, una de mayores dimensiones, otra más pequeña: *-¡vamos a la escuela! -¿por qué?* En dicho momento interpreté que esta frase contiene una pregunta que los propios niños y niñas pueden hacerse (y efectivamente el autor del dibujo la explicitó). Por lo tanto, me propuse incluirla entre los interrogantes de la indagación sobre los significados en torno a la escolaridad, y por ello resultó una de las frases disparadoras para que los niños construyan narrativas en los talleres.



Las situaciones que allí se construyeron fueron conversadas en las entrevistas individuales de ese año, como conflictos entre niños que no querían levantarse temprano para ir a la escuela, una mujer que le niega un puesto de trabajo a un niño por ser menor. En este primer marco fui delineando una mirada atenta a las apropiaciones de retóricas socialmente legitimadas y los sentidos prescriptivos sobre la escolaridad, como que “*los niños tienen que estudiar y no trabajar*” o “*ser alguien*”, como discurso aspiracional centrado en perfiles profesionales. Como me decía Ramiro⁹⁸: *alguien es, vos mismo, estudiar una carrera. Estudiar (para) policía, abogado, secretario, pero para ser alguien en la vida tenés que estudiar*. Cuando planteo que los significados sobre la experiencia de la escuela tenían que ver en muchos casos con “retóricas” reconocidas socialmente, no supongo con escepticismo que sólo se trata de un despliegue estratégico por parte de los niños sino que se entraman con apropiaciones y elaboraciones de cada trayectoria. Con Sonia pude conversar en distintas ocasiones; me ha contado lo que conoce de la escuela en Bolivia, las impresiones positivas sobre el gobierno de Evo Morales que ha conversado con su madre, - más tarde me contaría es militante en una organización social-.

⁹⁸ En entrevista 22/11/12.

(Hablabamos sobre los niños que no quieren ir a la escuela como el de la narrativa, le pregunto para qué deberían hacerlo)

S:- para que no se queden en la calle o en las casas, sino para que vengan a la escuela, estudien y puedan conseguir un trabajo, ¿no? Y puedan estar mejor (...). También sobre todo para que estudien mucho, porque los que no estudian siempre se quedan en la calle, a veces divertidos están en la calle ¿no? Y no hacen nada, y siempre son los que molestan ahí. Y no quieren venir a la escuela. Un día yo le pregunté a uno ¿por qué no vas a la escuela y te quedas acá en la calle? Y me dijo “no, porque la escuela es aburrida, y además no me gusta”

Inv.:-ah, mira, le preguntaste

S:-y yo además le dije, yo no; yo estoy estudiando y la paso re bien en la escuela. Tenemos recreos para jugar también, a veces para que no nos aburramos tanto... y en las clases las señoras nos enseñan, y eso...

Entrevista. Sonia 7/11/12

En términos del contexto institucional, los derechos de los niños constituyen un lenguaje legitimado en los discursos y las prácticas de los docentes. En mis acercamientos comencé a registrar estas categorías en las memorias fotográficas de talleres dictados y actos escolares, en afiches de las paredes del establecimiento, y asimismo en proyectos pedagógicos de algunas docentes. Pude reconstruir ciertos indicios en torno al protagonismo de los niños en las iniciativas que se llevan adelante en la institución cuando se nombran “derechos”. No es para nada novedoso lo que estoy comentando, ya que como he mencionado este discurso está presente en el sistema educativo por lo menos desde principios de los años 90. Por lo que me han relatado algunas docentes, es un discurso que propicia el despliegue de demandas de los niños sobre el disciplinamiento físico en el hogar, el peso de la responsabilidad del cuidado de hermanos menores o de tareas domésticas en las niñas⁹⁹. Al igual que en lo que respecta

⁹⁹ Estas experiencias también forman parte de lo que se hace objeto de reflexión por parte de las docentes en el espacio de apoyo escolar. Asimismo este tema ha surgido en una de las improvisaciones teatrales realizadas. El alcance de estas experiencias de las niñas como condicionamientos se explicitó ante la frase que les había propuesto: “yo quiero ir a la facultad, pero no sé si voy a poder”. Allí construyeron una narrativa sobre una *hermana mayor* que tenía que *cuidar* a la *hermana menor*.

a las iniciativas sobre la “diversidad” en términos folclorizantes, nuevamente: iniciativas de alguna maestra o maestro.

Pude sistematizar un análisis sobre los derechos como discurso educativo a partir del acompañamiento del docente de Ciencias Sociales de séptimo grado. En las primeras conversaciones le comenté mis intereses de investigación en torno a las concepciones de los niños sobre los derechos. Muy generosamente me cedió sus materiales y su planificación, para que pudiera echarles un vistazo a los temas que había dado y pensaba dar en adelante. Noté que de todas las unidades temáticas, la única que no estaba en su planificación era la de Derechos Humanos. En este marco de intercambios informales, no quería imponer de antemano a qué derechos me estaba refiriendo; de hecho todavía no estaba segura, en un sentido metodológico, de que fuera adecuado recortar preguntas en términos normativos: el “derecho a la educación” o “el trabajo”. La manera que encontré para resolver este dilema fue referirme en general a *los derechos* (a secas). En este marco, el maestro fue buscando algunas clases anteriores en la carpeta de Ramiro, dictadas por una docente suplente: la carta abierta a la dictadura militar de Rodolfo Walsh, los derechos del niño. Me fue comentando impresiones al consultarle sobre el tema *dicen que no hay que darlo como antes*. En uno de los primeros intercambios con el docente, en concreto al hablar sobre cómo enseñaban los derechos humanos en los cursos de capacitación, luego de referir a la dictadura “*antes decían que fue una guerra pero los militares mataban a gente como vos y como yo*”, terminó su frase planteándome: “*el sentido de la escuela está en el chico que te argumenta y te cuestiona*”. Si la figura del alumno que contesta puede entenderse como una remisión a un modo de democratización de las relaciones entre las autoridades escolares, que lo haya asociado discursivamente al tema de los derechos humanos tiene que ver con el modo en que la escuela procesó ya en los años 80 la necesidad de democratización de las instituciones escolares.

Pero fue a la distancia, con el paso de las lecturas, que fui comprendiendo estas claves de interpretación del docente. En el momento me recuerdo desorientada; observaba que él buscaba distintos temas sin que yo hubiera dicho mucho más que una sola palabra, *los derechos*; y sin tener yo misma en claro todavía de qué derechos estaba hablando.

Esta diversidad de sentidos que asumieron *los derechos* en distintos intercambios, fundamenta a su vez el recurso a la descripción “densa” de la mayor parte de la clase sobre los derechos que pude observar, el 3/9/13. A ello me dedico en el siguiente apartado.

El niño como sujeto de derechos “disponibles” en la escuela

Luego de la vuelta del recreo, una vez que los niños se acomodan en los bancos, comienza la clase.

Docente:- ¿Alguien estuvo mirando la tele?

Ramiro:- Sí, la última (película) de Spiderman.

Docente:- Vieron que los padres miran esas cosas aburridas...los noticieros...

Ramiro:- A mí me llamó mucho la atención lo de Candela y Angeles¹⁰⁰

Docente:- Sí, algo bastante feo... casos muy puntuales

Carlos:- la descuartizaron

Docente:- la asesinaron (...) ustedes cuando ven los noticieros, por ejemplo lo de Angeles o Candela, ¿qué les genera eso?

Interrumpe la entrada de una nena que pregunta ¿quién baila tango? Se van algunas chicas (Jenifer...) retoma el docente

Carlos:- y el caso Píparo...tenía un bebé...le pegaron un tiro...

(El docente menciona los “derechos”) *hablemos de uno...cuál prefieren...(voces superpuestas, mientras hablan de los casos mediáticos) bueno, Angeles era una estudiante como ustedes... y ¿qué le pasó? Un día volvió...*

Carlos:- la ataron con la tanza

Ramiro:- cuando la tiraron estaba viva...murió cuando la aplastaron

Docente:- es algo muy feo...

Carlos:- acá también profe se desapareció uno

Juana:- profe en esta escuela desapareció una chica (dice que apareció en Mendoza...se la había llevado el primo)

¹⁰⁰ Se trata de casos con una fuerte mediatización al momento de realización de la clase.

Tomo estos primeros intercambios para resaltar que el punto de partida para hablar de “los derechos” con el grupo de niños que en su mayoría vive en la villa está en los medios de comunicación: la tele y los noticieros. Este marco es donde los niños aluden a “casos” que tuvieron un alto tratamiento mediático, pero también a experiencias cercanas del entorno inmediato que se mencionan cuando el docente nombra a las víctimas como estudiantes: *como ustedes*. Las alusiones espectacularizadas de violencia son retomadas por el docente, que comienza relacionando los derechos con acciones de daño y agresión interpersonal. Aunque al mismo tiempo parecía dificultoso vincular estos hechos con los principios más generales –como la universalidad– con los que intentaba presentar el tema.

D:- en los casos (que mencionaron) hay algo que sucede y que no está bien. En un caso mataron al bebé, y en otros, a las chicas, adolescentes. Si nos ponemos a pensar, estas tres personas tenían en común algo que tenemos todas las personas que habitan el mundo...(hace una pausa) no le encuentro la vuelta para explicarlo... Si yo voy por la calle y me secuestran o me pegan un tiro...mi vida va a cambiar... ¿por qué? Porque todos nacemos con las mismas posibilidades o los mismos derechos, ¿no? (Hay un silencio) Por ejemplo, yo no tengo derecho a agarrar a uno de ustedes y forzarlos a hacer algo que no quieren ¿alguien sabe (por) que?

Carlos:- los derechos del niño...

Sandra:- que no tienen que trabajar y tienen que estudiar.

Ramiro:- que los niños se diviertan.

Sandra (sentada en uno de los primeros bancos, muy cerca del docente, se fija en la carpeta y comienza a leer en voz alta los apuntes de una clase sobre el 1ro de mayo.

Docente:- Ahhh... ella está hablando de (los derechos laborales) ¿Qué pasaba antes?

Un chico: trabajaba todo el día y no le pagaban.

Docente:- Ah...en otros tiempos, ¿Cuándo?

Sandra:- había una cartulina (...) la industrialización...

Docente:- ¿la esclavitud? (...) ah, el primero de mayo hubo....

Sandra:- 1886.

Docente:- ¿qué pasó en esa fecha?

(Sandra se pone a leer sobre la huelga de Chicago, en voz alta)

Voy a tomar esta segunda secuencia de intercambios como representativa de aspectos que fueron reiterados durante la clase: primero, una fluctuación sostenida entre los derechos del “niño” y los derechos de los trabajadores. Segundo, el contraste temporal con el que el docente interpretaba, traducía o explicaba los contenidos que la niña leía de la carpeta.

En primer orden, el docente intenta vincular los derechos “como contenido” a los derechos de un sujeto en particular, el “niño”. Para ello, interpela a los niños con la segunda persona del plural, que ya había usado para nombrarlos como estudiantes: *ustedes*. La referencia a los derechos de este sujeto se ejemplifica a través de la relación de poder de un adulto que se intenta presentar como ilegítima “*forzarlos*”. Este sujeto es retomado por los alumnos para intervenir en la consulta del docente al nombrar a los *niños* y sus derechos, algunas categorías contenidas en narrativas que ya he abordado en el apartado anterior “no tienen que trabajar y tienen que estudiar”. No obstante, la misma niña que sostiene esta frase, interviene mediante la lectura de los apuntes de una clase ya dictada del primero de mayo, sobre los derechos laborales. Esta lectura de Sandra, no direccionada por el docente, fue tomada con cierta sorpresa por él: acto seguido la vincula con hechos del pasado, mediante una categoría que volvería reiterar una y otra vez: *antes*.

En medio de este tono de intercambios, el docente vuelve a direccionar el tema de los derechos hacia el sujeto *niño*:

Sandra:- Profe, ¿leemos los derechos? Licencia, aguinaldo, seguro...

El docente me mira desde el frente del salón y me dice (en voz alta):- *¿vos apuntás a los del niño, no?*

Inv.:- (me encojo de hombros) lo que salga.

En ese momento anoté mi incomodidad y sorpresa con que me preguntara eso delante de los chicos, más bien me desconcertaba y me quedé pensando qué podía haber hecho para que interpretara que “apuntaba” a los derechos de los niños, cuando nunca los había nombrado en mis intercambios previos. La clase siguió. Lo que leía Sandra se ordenaba mediante términos en tiempo pasado, refiriendo al hecho específico de la huelga de 1886. Pero cuando el docente intenta vincular este relato histórico a las transformaciones en el reconocimiento de derechos laborales, recurre a los contrastes

temporales. El problema es que no se estaba haciendo mención solamente a la huelga de 1886, sino a la explotación y desprotección de los trabajadores, que terminaron apareciendo como hechos del pasado.

Sandra sigue leyendo: *“trabajaban 14 horas y no les daban...”*

Docente:- ustedes vieron que los derechos van cambiando...antes se los esclavizaba... (habla sobre la huelga de 1886) los trabajadores estaban cansados de que les dieran dos monedas...que no importa si tu hijo tiene hambre.... Cualquier persona que la obligan a vivir así, se va a cansar. (...) Antes no era como ahora (...) yo antes me cortaba el brazo, y a la calle.

Ramiro:- ¿no tenías seguro?

Docente:- no...

Sandra sigue leyendo *“8 horas descanso, 8 horas trabajo...”*

Docente:- se les pagaba mal, no tenían los beneficios que tenemos hoy, se juntó toda la gente y salieron a la calle...(la niña sigue leyendo, el docente acota) ¿Fue tan fácil? Imaginense que ustedes reciben cinco mil y ustedes un peso (SIC)

Ramiro:- ¡No es justo!

Docente:- No sé cómo será (...) ¿ahora si vienen (...) y cien pesos?

Carlos:- Los echan...

Docente:- ¿Se imaginan qué pasó?

Carlos:-Los mataron. Mataron a un par de trabajadores. Los metían y descuartizaban.

Sandra sigue leyendo *“el gobierno responsabilizó a los dirigentes políticos y sindicales”*

Docente:- En ese entonces la policía era diferente. Hubo una fuerte represión a los trabajadores. Por eso se conmemora el primero de mayo. Bueno, ahora volvamos ¿qué pasa si les digo que no pueden estar (en la escuela)?

Ramiro:- No es justo porque los niños tienen que estudiar...es un derecho

Sandra:- (derecho) a divertirse (dirigiéndose al docente que está al lado de ella)

Docente:-Por ejemplo en el libro habla de los derechos: indivisibles, irrenunciables (...) les voy a repartir los libros.

Ramiro se dirige al docente, como siguiendo el tema: *los chicos que tienen que ir a trabajar...*

Docente:- Hay chicos que se convierten en el sostén de su familia, (pero) los derechos los siguen teniendo. Abran en la página veinticuatro.

La clave explicativa en tiempo pasado no sólo alcanza a la cuestión de la explotación sino también de la represión: una misma clave con la que se presenta a los niños el conflicto social y la acción de las instituciones en el mismo. Esta clave de contraste temporal no se quiebra cuando el docente introduce el “ahora”. Es un presente invocado desde una situación hipotética que a pesar de las respuestas de algunos niños, vuelve a ser tematizado desde el pasado y el hecho específico: ¿“*se imaginan qué pasó?*”

Por otro lado, el docente hace explícita su intención de redireccionar nuevamente el tema hacia los niños y su derecho a estar en la escuela: “*volvamos*”. Vuelve a disponer el sentido de los niños como sujetos de derecho (segunda persona del plural), vuelven ellos por su parte a responderle con el discurso esperado. Nótese aquí que los alumnos no responden con el sujeto que se nombra cotidianamente mediante la identificación rutinaria de la escuela y de la vida cotidiana en general, los “chicos”, sino con su traducción formal e institucionalizada: los *niños*. Los niños aparecen como clave de interpretación disponible, reiterada, cuando el docente los interpela desde una segunda persona del plural que es vinculada a un *estar en la escuela*: “ustedes”.

Había comentado la fluctuación de las interpretaciones cuando conversábamos sobre *los derechos* como contenido. Al mirar a la distancia estos encuentros en torno a una clase en la que reiteradamente intentaba direccionar la discusión hacia el sujeto “niño”, entiendo que se trataba de “fijar” el sentido de los derechos como significante vacío, en torno a uno de los “significantes flotantes” de los cuales obtiene y despliega su politicidad (Douzinas, 2006). El paradigma de derechos de infancia tiene una presencia sostenida y legitimada en los lineamientos educativos ya desde comienzos de los 90, como he comentado. En un contexto de retórica estatal donde se generalizaba la pluralización de los derechos, el impulso en torno al niño como sujeto de derechos en el sistema educativo se da por las demandas de diversos actores a partir de la sanción de la ley de infancia en 2006 (Siede, 2016). Entonces, por un lado puedo entender que el presupuesto de que yo “apuntara” a los derechos *del niño* no tiene que ver con las conversaciones que habíamos mantenido con el docente, sino con lo esperado y previsible (a lo que se “apunta”) en el espacio escolar. Por otro, hay que dejar planteada una pregunta sobre los conflictos que permite neutralizar *el niño* como sujeto de derechos a partir de los recortes y abstracciones que se promueven sobre cierta imagen

de infancia “universal”. Que no encaja, por ejemplo, con lo que se cuenta risueñamente sobre Leo en fugaces comentarios a la investigadora: *el Leo vende pan*.

Cuando Ramiro cambia el tono prescriptivo y le comenta que hay niños que tienen que ir a trabajar, el docente retoma al trabajo infantil como un hecho que no despoja al niño de sus derechos. Aquí se pone en evidencia que el contraste temporal al que se acudía remite a su vez a un contraste normativo: entre la letra de la ley y los hechos. Sobre él nada se dice, por lo que pareciera que la modificación de las leyes impone necesariamente la transformación de las condiciones laborales.

En este punto quiero formular un interrogante sobre la forma que asume el lenguaje de derechos como herramienta para nombrar y problematizar la vulneración de derechos y su carácter de convenciones sociales legitimadas; entre lo que es y lo que debe ser. La saturación de un tono prescriptivo de los derechos en la clase no es acompañada por ningún registro de contradicción: *los contrastes* entre la ley y los hechos (como en el caso del niño que trabaja). Más bien pareciera que pueden yuxtaponerse armónicamente, como cuando Ramiro alude al trabajo de un niño como algo que desentona con las prescripciones enunciadas durante la clase “no tiene que trabajar y tienen que estudiar”: se le contesta que “los derechos los siguen teniendo”. De lo dicho puede interpretarse que en esta clase no hubo condiciones para un entendimiento de los derechos como modo de crítica de los hechos y conflictos sociales del presente. Eso no quiere decir que no hayan expresado percepciones críticas: Ramiro sostuvo en distintos momentos una apreciación sobre lo que consideraba justo e injusto, pero no se le ofrecieron condiciones para que esta percepción se ampliara como argumento. Como se verá más adelante, la crítica sí tiene lugar cuando los niños hablan de los derechos de los trabajadores actuales.

El resto de la clase avanzó con comentarios sobre las categorías que enunciaban las características de los derechos humanos en el libro: irrenunciables, indivisibles....

Ramiro:- “obligatorios”; quiere decir que tienen que ser respetados.

Carlos:- te dicen matate y te tenés que matar (risas)

D:- Obviamente no (te tenés que matar)... tenés derecho a la vida...

Ramiro:- Profe, ¿viste lo que está pasando en Siria?

Carlos:- Estados Unidos atacó a Siria

Ramiro:- ¿Viste el tornado que pasó en Japón?

Docente:- Pero eso no tiene que ver con los derechos...

Carlos:- (...) armas químicas (...)

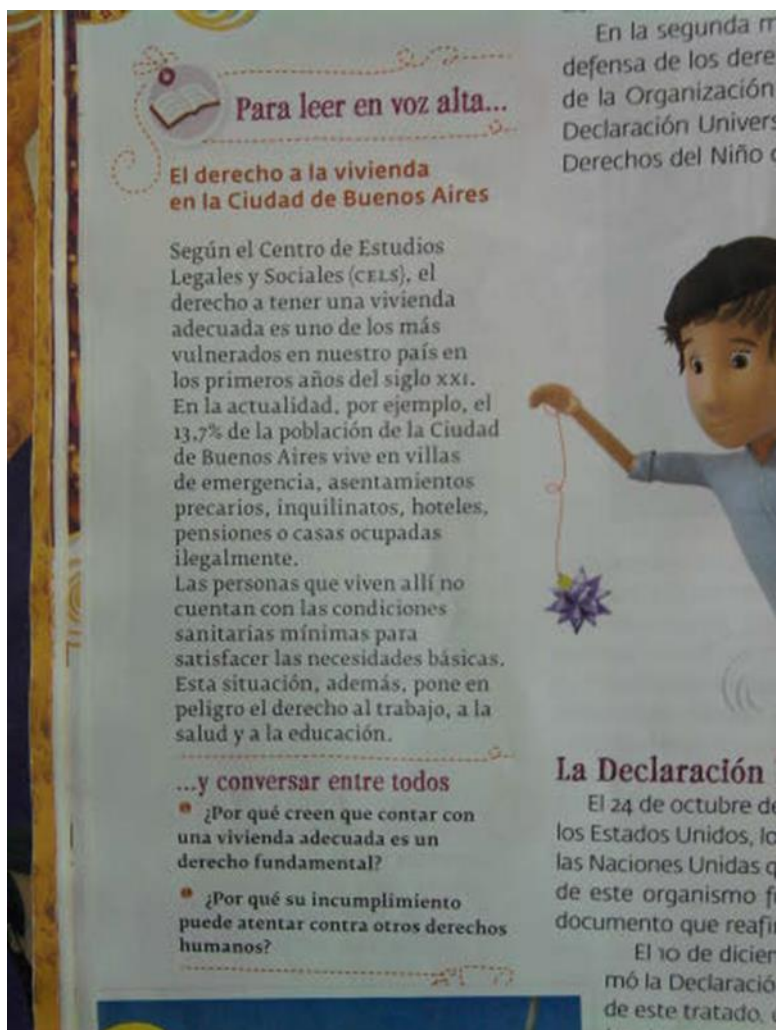
Docente:- a ver, cuéntenme...

La contestación de Carlos no es solamente lo que aparenta, como contestación absurda, que no es la que está esperando el docente, -y que es lo que he observado hacer a Carlos en muchas clases-. Lo que se puede ver en la ironía de esa respuesta, es un significado que rebalsa con el tono prescriptivo del docente, el deber ser. Este tipo de prescripciones institucionales sobre la igualdad y las reacciones de los niños que se han registrado en otros trabajos, muestra los límites del discurso humanista en la escuela (Novaro, 2011b). Básicamente, las limitaciones de aquello que se puede definir como la versión institucional -del sistema- sobre la igualdad: encapsulada como ficción jurídica.

Desde la lente disciplinar, son contestaciones de Carlos similares a las de otras clases, cualquier clase; ofrecer interpretaciones ridículas o absurdas de las consignas de los docentes. Pero en este contexto, consiste en una ironía que rebalsa el tono prescriptivo permanente del docente en la clase, un tono que no hace sino negar la realidad que viven estos niños. Por lo dicho no se trata de diferencias radicales entre los códigos que maneja el docente y los niños que desafían su autoridad -lo que implicaría reeditar solapadamente la hipótesis del conflicto cultural-. De hecho, entiendo que contestaciones como las de Carlos, de modo indirecto demandan criterios de veracidad y adecuación, algo que se hace precisamente desde principios comunicativos *comunes* (Rockwell, 2006: 26).

Es importante ver que en el propio libro¹⁰¹ que comenzaron a leer, se consignaba con detalle no solamente los conceptos de tipos y características de los derechos, junto a los derechos de los niños y los trabajadores. También había varias llamadas y consignas que pretendían vincular la temática de los derechos con casos concretos. Uno de ellos era ni más ni menos que el derecho a la vivienda en la Ciudad de Buenos Aires y la problemática específica de las *villas*.

¹⁰¹ El libro de Ciencias Sociales de 7mo grado Ciudad de Buenos Aires. Ed. Mandioca



Sin embargo, más allá de las secuencias presentadas, se volvió a hablar de los derechos de los niños, a veces de los “ancianos”, pero no hubo referencias a otro sujeto colectivo como los trabajadores, no aparecieron mediaciones ni explicaciones entre los derechos establecidos y procesos que remitan a su vulneración. Lo que se leyó en voz alta del libro fueron aspectos formales: características, tipos de derechos. La clase finalizó en el mismo lugar donde había empezado: para hablar de principios generales que caracterizan a los derechos, se recurrió a figuras de daño interpersonal –a veces confundiendo prescripciones con derechos.

Ramiro sigue leyendo en voz alta: “irreversibles”

D:- *¿ustedes saben que en la primera y segunda guerra mundial hubo muchos problemas (...) en el transcurso del tiempo se fueron estableciendo distintos tipos de derechos. Por ejemplo un derecho sería no matar a una persona (...) un derecho no anula al otro ¿entienden? Todos los derechos se fueron sumando a lo largo de la historia; se fueron complementando (...) para que no quede...por ejemplo para que nadie pudiera justificar una matanza... (...) irrenunciables...*

Selene:- *que nos los pueden echar* (N: la nena se confunde con la connotación laboral del verbo renunciar)

D:- *Bueno, hasta acá llegamos* (suena el timbre del recreo).

Mientras nos levantamos para salir, me acerco a Ramiro y Amanda, que están cerca mío, para intercambiar sus impresiones sobre la clase.

Inv.:- *el profe dijo que antes los trabajadores... pero... ¿no hay algo más para decir? No sé... ¿y ahora?*

Ambos: *Ahora también, pero no tanto.*

Ramiro:- (Como contrastando) *Ahora las personas trabajan, tienen un sueldo...*

Amanda:- (lo mira):- *no todas...*

Ramiro:- (Asiente con lo que dice Amanda; ambos dicen) “*eso no cambió...*”; *igual no cambió nada* (se van al recreo)

A la vuelta del recreo, el docente me dice que es un tema para muchas clases...le digo que sí... le comento “*después estuve hablando con los chicos, por ejemplo si ahora... me dice “Ah...”*” (Se dirige al grupo, que está sumado al otro curso, el doble de alumnos) “*vamos a ver The Truman Show*”...*cuenta la historia de una persona que vivió de una forma muy particular... y a ver si lo relacionamos con lo de los derechos...¿vieron que está encerrado?*

Como he comentado en los capítulos anteriores, la acreditación educativa como camino para la ruptura con formas precarias de trabajo es un discurso legitimado para significar la apuesta de las familias a la escuela. Sin embargo ello no tiene ningún lugar cuando el docente habla con el grupo sobre su derecho a estar en la escuela *como niños*. El

conocimiento que ponía en juego el docente sobre los derechos laborales parecía una enunciación paralela y no imbricada con la situación concreta: “ahora volvamos” no se restringe solamente a volver al presente después de hablar de la huelga de fines del siglo XIX, sino que responde a los sostenidos intentos por *direccionar* hacia los derechos de los niños. El relato sobre las condiciones de explotación y el antagonismo entre explotados y explotadores no solamente omite cualquier referencia a los colectivos a los que pertenecen estos niños, sino que, al igual que la alusión a la represión policial, se presentan como hechos del pasado. ¿Y cómo se habla de los derechos laborales del presente? A través del *nosotros tácito* que -con las mejores intenciones- parece suponer que los niños y sus familias también acceden a los “beneficios que hoy tenemos”. Una condición que por ejemplo es extensible a la familia de una de las principales interlocutoras del docente, y quien leía la vulneración de derechos laborales en voz alta: Sandra es hija de una docente. Pero se trata de un conjunto de derechos laborales (renombrados como “beneficios”) que no forman parte de la realidad de muchos de los niños del salón.

La reflexión sobre esta falta de *sintonía* entre el discurso educativo y las realidades de los niños no surge de un simple relevo de datos familiares, aunque esta triangulación por sí misma resulta significativa: ante las ocupaciones de los padres en los registros, al consultar a los docentes sobre la composición del grupo, o la matrícula en general. Se impone ante la escucha de las palabras de los niños en otros contextos, cuando se hace lugar a los derechos laborales como una problemática del presente.

En la clase observada, el docente ofrecía reiteradamente “provocaciones” a los niños para que cuestionen intentos hipotéticos de exclusión escolar, o incluso relaciones de poder abusivas de parte del docente como adulto. Las respuestas eran las esperadas: los niños tienen derecho a ir a la escuela, a no sufrir actos de abuso de poder por parte de los adultos. También hubo algún que otro intento de marcar el carácter injusto de un pago desproporcionadamente bajo a los trabajadores; pero la posibilidad de cuestionar quedó enclaustrada en situaciones hipotéticas o pasadas. Como puede verse en todos los fragmentos de la clase, Ramiro hizo escuchar sus posicionamientos ante todas las intervenciones del docente: sobre los niños y los trabajadores, se manifestaba ante lo que consideraba justo e injusto. Pero en el marco de esa dinámica que he registrado, al menos, no hubo condiciones de posibilidad para que se explicitaran contrastes entre situaciones concretas del presente y la legislación que prescribe condiciones laborales dignas. La conversación que sostuve meses después con él, me permitió “conocer” algo

de la variedad de vivencias que necesariamente habían quedado fuera de los intercambios de la clase. Comenta en este sentido cuando le pregunto si los cambios en las condiciones de los trabajadores se relacionan con la exclusión del trabajo a los extranjeros (tema del taller que abordaré en el próximo capítulo).

Inv.: -¿te acordás que charlamos de que antes los trabajadores... que las condiciones eran unas y ahora otras? Como que las condiciones fueron cambiando con el tiempo ¿eso tiene que ver también con lo que está pasando acá que no le dan trabajo a las mujeres o a las personas de otros países? (...)

R: -no sé si tiene que ver con este tema... (le digo que me cuente) pero hay muchos trabajadores que no les pagan lo que les tienen que pagar (...) Un hombre para hacer paredes puede ganar, ponele por día doscientos pesos y no es lo justo. Tendría que ganar más que eso. Porque el arriesga su vida a hacer paredes, en traer ladrillos, todo y no es justo que le paguen poco.

Inv.: - ¿y cómo sería pagarle justo?

R: -pagarle lo necesario que es para ese trabajo

Inv.: -¿y hay cosas que pagan que no son las necesarias?

R: -y, ha pasado muchas veces.

Inv.: - A ver ¿un ejemplo?

R: -a un amigo de mi papá que trabajaba le pagaban una cantidad que no era lo justo pero igual el necesitaba la plata y se tuvo que quedar. Y al ganar poco, de a poco le fueron aumentando, de a poquito. Pero para mí no llega a lo justo, que le vayan aumentando (sino) que directamente le den el sueldo que se tiene que ganar por ese trabajo. Para mí sería eso lo justo.

Entrevista. 6/12/13

Habíamos compartido situaciones fuera del aula, discusiones sobre los derechos de los extranjeros. En la clase, Ramiro renombra mediante los derechos, lo que me había dicho en otros contextos sobre la figura del niño, su merecimiento a la escolaridad y que no era justo que tengan que trabajar. Pero en dicho contexto de aula no hubo condiciones para hacer lo mismo con su conocimiento sobre la necesidad de *un seguro*, que sólo pudo ser planteado en términos del pasado. Sin embargo en las entrevistas queda claro que los trabajadores *arriesgan su vida*, en tiempo presente; y en términos cercanos, un conocimiento sobre las condiciones de precarización en la que trabaja la población

migrante. La vinculación entre los hechos conocidos y el discurso de derechos *se elabora* cuando esa relación es sugerida: simplemente al preguntarles por el presente.

También cuando se plantea que comenten sobre estas situaciones de conflictos, se hacen presentes categorías y clasificaciones que explicitan la vigencia de las condiciones de explotación y precariedad. En la clase, Carlos respondía sobre los derechos de los niños pero insistía en imágenes escandalizantes de violencia hacia los trabajadores: *los metían y descuartizaban*. En la entrevista con él también pude acceder al universo de experiencias que quedaron fuera de la clase. Allí no hubo ironías, sino el dominio de categorías y clasificaciones socialmente reconocidas, como la diferencia entre el trabajo en “blanco” y “en negro”.

(Estábamos hablando de las empresas que no dejan trabajar a los extranjeros)

Inv:-Acá o en otros lados, hay empresas que les dicen que sí (a los extranjeros) ¿por qué esa diferencia en la empresa con los extranjeros? Que algunas sí y algunas no

Carlos:-por que en algunas empresas trabajan en blanco y otras en negro.

Inv:- ¿qué diferencia hay (...)?

Carlos:- una es legal, trabajan con seguro y otras no, no tienen seguro (...) (donde) están asegurados, si les pasa algo tienen el seguro de la empresa.

Entrevista 2/12/13

Otro de los contrastes temporales que se deslizó en la clase fue el que sugería a la represión policial como hecho del pasado: “antes la policía era diferente”.

En una conversación informal, le comento al docente que en los recreos ví que los niños *juegan a ser gendarmes* (como me explicó Ramiro) agarrando de pies y manos a los pares. Me responde que es porque los niños los ven parecidos a las figuras de los “videojuegos” por el traje militar. Pero si ser gendarme es un horizonte de inclusión para Eduardo (uno de los niños que realizaba estos juegos) habría que ver hasta qué punto esta interpretación del docente se desconecta de los significados de los niños. Me ocupa este tema porque en el primer taller de 2013, integrado por la mayoría de los niños y niñas que he presentado, una consigna absolutamente libre de improvisación derivó en la representación de un robo: niños y niñas como Alina y Ramiro reproducían

el discurso punitivo nombrando como “pendejo” al asaltante -interpretado por el mismo Ramiro-. Carlos, Leo y Alberto eran los policías que le “pegaban” entre risas; se presentaron, como Carlos que me dijo *somos los verdugos seño*.

Volviendo a la clase, el docente decía que la policía era diferente un siglo atrás porque reprimía una huelga. Escuchando la crudeza de las imágenes de los niños, lo que es diferente es la diversificación de las acciones represivas.

Inv:- Representen el final de la escena. (...)¿Cómo termina?

Leo:- lo matamos seño. Lo matamos.

Carlos:- se murió.

(Ramiro está tirado en el piso con los brazos abiertos, los ojos cerrados)

(Leo aprieta el cilindro de cartón –el “arma”- en el cuello de Ramiro. Dispara: “¡tum”!)
(...)

Inv:-¿Los policías qué hacen?

Carlos: Lo estamos agarrando para llevárnoslo.

Inv:- Ah, bueno (lo agarran de pies y brazos, lo levantan entre todos) Despacio...

Leo:- Lo vamos a tirar al riachuelo seño

(Alberto y Adrián, que lo tienen tomado de los pies, se ríen)

Inv:- Lo van a tirar al riachuelo... (N: Se me viene el nombre de Ezequiel Demonty¹⁰² a la mente)...

(Mientras, se desplazan y llevan a Ramiro a otra parte del escenario, contra la pared. Lo dejan en el piso mientras Carlos y Leo se miran y ríen. Justo arriba de donde queda tirado Ramiro, en la pared, hay una cartulina blanca con una whipala dibujada: “12 de Octubre. Día de Respeto a la Diversidad Cultural”)

Carlos:- Ya está seño. Lo tiramos al riachuelo.

Filmación de taller en SUM (escenario). 29/10/13

Mientras los condicionamientos de violencia y restricciones de la sociabilidad de los niños, parecen entenderse en la escuela como dinámicas “endógenas” de la villa, queda

¹⁰² Ezequiel Demonty era un joven de 19 años que vivía en la zona sur de la Ciudad. El 14 de septiembre de 2002 fue secuestrado y torturado, junto a dos amigos, por policías de la Federal que luego los obligaron a tirarse al riachuelo en el Puente Pompeya.

en las sombras su relación con lo que pasa fuera de ella¹⁰³. En este fuero hay que situar lo que las fuerzas de seguridad suelen hacer con los niños y adolescentes varones en las inmediaciones y zonas transitadas aledañas. Como premisa entiendo que una noción no reificada de los territorios exige calibrar los modos de transitar sin omitir los diferenciales involucrados en las dimensiones de edad y género (Llobet, 2013b); como registro de investigación hay mucho para decir de las huellas de la violencia institucional en los significados que despliegan los niños.

Entonces, también respecto de la policía, fue negado *lo que efectivamente es* en este contexto social. A esto último pude acercarme más bien desde el taller de improvisación, cuando no tienen lugar ni los casos mediáticos ni el noticiero. Claro que allí aparecen imágenes de estereotipia y mediatización social de las versiones punitivas sobre los jóvenes (pobres).

Pero lo que resulta muy raro de acceder mediante la televisión como recurso informativo es que la institución policial ejecuta prácticas como matar y tirar a un joven al riachuelo. Es decir se trata de hechos que no son altamente mediatizados, sino por el contrario, sistemáticamente invisibilizados, como los reclamos de los familiares y organizaciones barriales por los casos de gatillo fácil y violencia policial, el hostigamiento y reclutamiento de las fuerzas de “seguridad” a los jóvenes en los barrios populares.

Estas prácticas no son “accesibles” desde los noticieros salvo alguna rara excepción; son parte de lo que se conoce a medida que se avanza en el entendimiento desangelado de lo que hace la policía con los niños de los barrios populares. Reclamos y reivindicaciones en este sentido aparecen apenas se pisan las calles linderas a la villa, camino a la escuela. Todas las jornadas de trabajo veía, a unas pocas de cuadras antes de llegar, un mural en una esquina de uno de los tantos jóvenes de esta villa que fueron víctimas de la violencia policial¹⁰⁴. A su vez, esta complejidad de sentidos que los niños reconocen en las fuerzas de seguridad –y no puede afirmarse hasta qué punto son naturalizados– convive con el ingreso a este sistema como horizonte de inclusión para niños como

¹⁰³ En octubre de 2014 en una visita a la escuela, una mujer boliviana me contaba que la represión en el barrio Papa Francisco se desató luego del asesinato de una chica enfrente del Jumbo (y me remarcaba que como le pasó a la chica de ahí afuera, eso hizo que reaccionaran las autoridades, pero contra la población de la villa).

¹⁰⁴ Un nombre emblemático en este sentido es el de Kiki Lezcano <http://cosecharoja.org/villa-20-la-vieja-costumbre-de-matar-adolescentes/>

Eduardo, que vive en una de las zonas más precarias de la villa. Miradas en su conjunto, no es posible comprender las imágenes sobre el joven al que tiran al riachuelo, la identificación de los policías como “verdugos”, (también las categorías sobre la precarización laboral), sino como aspecto de *lo que los niños conocen sobre las instituciones desde sus trayectorias*.

No obstante, la crudeza del accionar policial como parte de los códigos que los niños manejan, no puede entenderse desde el modo en que los adultos de la escuela se refieren a las instituciones de seguridad y su accionar con la población de lugar, el territorio¹⁰⁵. Reconociendo la imbricación histórica entre el estado como actor de bienestar, y como actor de despliegue de fuerza y control punitivo, el paradigma tutelar que el marco de infancia vino a desestabilizar, adquiere unos límites borrosos e intermitentes con esta cara punitiva del estado en los barrios pobres (Llobet, 2013b). Esta “doble mano” por la que circula esa presencia adquiere un volumen particular en los niños y adolescentes varones de estos territorios. En la villa transitan educadores que los convocan a actividades recreativas y de aprendizaje, pero también de agentes de seguridad que los hostigan mediante diversas formas de disciplinamiento físico en los espacios públicos, como un “servicio militar a cielo abierto” (Bartlotta et. al, 2014).

Mi reflexión apunta a cuestionar la mirada ingenua que prima en los ámbitos educativos, sobre la “presencia del estado” y la “inclusión” en este tipo de territorios, deslindado de otras nociones de protección y vulnerabilidad. Los resquicios que se comenzaban a ganar en este terreno nombraban, en plena época de multiplicación de derechos como retórica oficial, a las vulneraciones de los derechos de los niños y adolescentes pobres como blanco predilecto de la violencia policial¹⁰⁶.

Este debate es particularmente relevante para entender la invisibilización de la situación de los niños en los episodios de represión en las tomas de tierra protagonizadas en este territorio donde trabajé, como la toma de tierras a comienzos de 2014. No fue un *intolerable social* (Bourdelaïs y Fassin, 2005) que la gendarmería entrara a este emplazamiento (llamado) Papa Francisco a horas de la madrugada irrumpiendo en las casillas donde dormían niños, rompiendo toda pertenencia a su paso, incluyendo útiles escolares. Imágenes perdidas en alguna crónica de diario; demandas de organizaciones y

¹⁰⁵ También de intercambios fugaces con la directora se desprendería que la comisaría local era una institución de referencia.

¹⁰⁶ De modo similar a los nombres que he mencionado antes, un caso emblemático de la violencia policial como el de Luciano Arruga, de la trama institucional de la producción del delito y la vulnerabilidad” de los adolescentes de estos contextos.

testimonios directos. Quise hablar con la directora sobre este episodio y me concedió una hora de su tiempo por teléfono. Reconozco que esperaba escuchar alguna referencia a la violencia hacia los niños: no. Me dijo que este conflicto no había involucrado a los niños de su matrícula, que dudaba del origen local de los protagonistas de la toma, que había quienes lucraban con la necesidad ajena. Con cierta ironía me habló de los maceteros que había puesto en la entrada, que los chicos le preguntaban, asombrados, si eran flores naturales: *nosotros seguimos acá, en la isla de la fantasía*. Ofrecer contrastes a los niños parece involucrar necesariamente una clave de distanciamiento político: lo que se vive con perplejidad, como contradicción y limitación, también es resultado de lo que se busca.

Presentar la explotación laboral y la represión como hechos del pasado no implica solamente la omisión de hechos locales, sino formas de enmascaramiento y negación de las desigualdades vigentes. Pero no menos importante es decir que las formas precarias de trabajo no se niegan ni se omiten cuando el docente reflexiona sobre su trabajo y las condiciones de vida de la población. Aquello que no fue incorporado al discurso educativo, pertenece a realidades conocidas por este mismo docente respecto de la población de la villa en general y de sus estudiantes en particular. Hay que comprender esta falta de sintonía como un indicio sobre *el niño* que se proyecta como sujeto de aprendizaje: a él se dirigía el discurso educativo.

Contornos del sujeto de la educación

Un mes después de la realización de la clase, en una entrevista, el docente me ha planteado cuestiones nodales para asumir la magnitud de esta ruptura entre el tono prescriptivo de la escuela y lo que se vive cotidianamente fuera de ella: asume la escuela como posibilidad de que los niños no trabajen en condiciones de explotación como sus padres, comenta que tiene alumnos que hacen actividades laborales y que percibe la desconfianza de la población local hacia la policía.

Inv.:- lo que vos ves de la cotidianeidad de los chicos

D:- bueno, por lo general uno piensa que en este tipo de poblaciones los chicos son los que menos tienen, y sí es una realidad que ellos tengan menos que los chicos de clase media, pero en sí, tienen más de lo que uno piensa, y aparte yo trato de hacerlos sentir

que no pertenecen a la parte de la población pobre ¿me entendés? Que no están dentro de la pobreza. Que dentro de todo tienen ropa, tienen un lugar donde dormir, tienen comida. Si bien en esta escuela, en este distrito no hay casos puntuales de ver...o en el grado (hay) 4 o 5 chicos que sí presentan situaciones complejas familiares, (pero) no es generalizado.

Considero que es central escuchar la relevancia que el docente asigna a contrastar, distanciar la realidad de los niños con una idea de extrema pobreza, o más bien de pobreza, por una serie de indicadores de consumo y un “piso” de bienestar que reconoce en los niños que habitan en la villa. Es decir, como los niños están eximidos de ciertos condicionamientos extremos (como alimentación y vestido), se torna posible lo deseable: proyectar en ellos si no una equiparación, al menos la reducción de los contrastes con las condiciones de los niños de “clase media”. Hay que preguntarse por la relación entre este piso de bienestar que se percibía para la mayoría de los niños y el reforzamiento de la ficción promocional de ruptura con la pobreza a través de la escuela. Lo que se proyecta sobre ellos como sujetos de aprendizaje: el futuro, y el piso de bienestar que se observa en ellos; en el presente. No es ingenuo que me detenga y remarque esto sobre el contexto del trabajo de campo, en 2013. Al momento de escritura de esta tesis, el impacto regresivo de las medidas económicas del gobierno que ofrecía un “simple” cambio ha llegado a provocar una caída drástica del consumo de alimentos básicos como la leche¹⁰⁷. En el contexto abordado, no puede divorciarse la apuesta a una imagen de niño *desanclado* de los condicionamientos estructurales, de las condiciones materiales que se están asociando con ello: que permiten proyectar “el acceso a la infancia universal” en la persona de los niños.

Por supuesto que resulta complejo que esto se tome como dato para *hacerlos sentir que no pertenecen a la población pobre*. Si hay que *hacerlos sentir* es porque deben sentir otra cosa. Y es que cuando pregunto por el territorio, esta figura de niñez se disuelve ante la desigualdad y las privaciones, las formas de trabajo.

Inv.: -Cuales son para vos las problemáticas, lo más significativo... como problemática generalizada en el barrio

¹⁰⁷ Que cayó a niveles de 2002.

D:- y para mi tiene que ver mucho con ellos en la forma de trabajo. Si bien ellos no son trabajadores, y en algunos casos si, ellos ven que sus papas pertenecen a alguna forma de trabajo bastante esclavizado, ¿viste? Todo lo que sea el trabajo clandestino que vos sabes que hay ahí adentro, la mayoría pertenece a ese grupo de trabajo....

Inv.:- (...) trabajando en el barrio se me aparece mucho esto de la participación de los niños en diferentes tipos de actividades económicas, o de laburos, eso vos...(..)

D:- si, hacen, si...son de participar, de tener sus obligaciones dentro de lo que es la familia (...) no sé si llamarlo trabajo, trabajo, pero tienen sus obligaciones. Sí tengo algunos casos de chicos que trabajan (...) tengo algunos que trabajan en talleres, otro que trabaja en una huerta familiar, otros que trabajan repartiendo diarios o cerrando botones de camperas. (...)

Inv.:- ¿cuál sería un poco para vos la mirada de las familia de que los chicos están escolarizados? o las expectativas...

D:- los padres y las madres por lo general -de los que vinieron al país- piensan o tienen la idea, que ellos van a ser los últimos que van a tener ese tipo de trabajo esclavo o semi-esclavo y que el sacrificio lo hacen para que su hijo en algún momento pueda tener algún crecimiento o despegarse de la clase baja. Ellos opinan que van a ser los últimos del eslabón de la familia por así decirlo, que realice un trabajo mal pago, o un trabajo esclavo. Ellos opinan que su hijo va a romper con eso (...)

Entrevista 02/10/13.

Quiero asumir la riqueza del conocimiento del maestro sobre las realidades de sus alumnos: lo primero que explicita como problemática generalizada son las formas esclavizadas y precarias de trabajo. Finalmente, el docente reproduce el discurso promocional de la escuela que he escuchado otras veces. Es cierto que parece naturalizarse que algunos niños trabajen en confección textil: al menos no es objeto de apreciaciones personales. Pero también conoce los detalles de formas de participación en actividades laborales familiares que no sería adecuado encajar con nociones de explotación ni trabajo infantil: *hay chicos que ayudan a su mamá* como me decía Adrián. En la medida en que habla de un conocimiento de primera mano que construyen los maestros, que logra reconocer complejidades y matices, considero valioso que no se unifique el universo de las prácticas de participación de los niños.

Entonces, ¿cómo entender un discurso educativo profundamente descontextualizado que no es resultado de un desconocimiento del entorno? Para comprender esta desconexión hay que esclarecer en principio que se trata de dos órdenes de conocimiento cuyas distancias e imbricaciones pueden ser inteligidas por la mirada etnográfica (Rockwell, 2011): el saber pedagógico, como el espectro de los contenidos curriculares y de formación docente; y el saber docente, como matriz que reelabora dichos saberes a partir de la historias institucionales y sociales que les toca vivir (Rockwell, 2011:27). Es preciso reconocer que la perplejidad del docente se vinculaba a una relación un tanto ambigua y distante con los derechos humanos como contenido curricular. Como dije, se trataba de la única unidad temática del libro que no figuraba en su planificación¹⁰⁸. Hay procesos más generales que ayudan a interpretar aspectos de lo analizado. El grado de autonomía y dispersión que se evidencia en las prácticas y elaboraciones docentes sobre los derechos humanos, mucho menor que en las prescripciones (Siede 2016: 532) es un encuadre necesario para comprender la variedad de sus apropiaciones, la ajenidad con la que lo maneja el docente en cuestión, el tono prescriptivo como un tono suficiente. Pero el aporte de la etnografía es acercarse al saber docente sin la mirada prescriptiva de la pedagogía (Rockwell, 2011). Corriendo el ángulo del interrogante, quiero preguntarme por los significados que posibilitan que “suene” coherente un discurso educativo donde se invisibiliza o se niega lo conocido.

He relevado en los capítulos anteriores que las necesidades educativas se piensan a la medida de contrastes con la villa y rupturas con la posición social de origen; y que el contrato educativo se construye en torno a la persona de los niños, en medio de tensiones y dilemas con las familias como población pobre y extranjera. Ello me permite plantear que la falta de sintonía entre el discurso del docente y la realidad que se conoce de los niños no es algo azaroso ni aislado, sino que dialoga con gran parte de las premisas y procedimientos con los que se regula la inclusión escolar: un *contraste* con la realidad que los niños viven y un sujeto de aprendizaje que se construye y se reivindica en torno a imágenes arquetípicas del bienestar de la infancia (universal)-protección, figuras de buena crianza y entorno familiar, aprendizaje de calidad, promesa de *futuro*-. Esta figura, para ser moldeada, demanda recortes, omisiones, desconexiones de la experiencia de infancia y la condición de edad, en un territorio específico.

¹⁰⁸ En una situación observada muy cerca de esta clase, en la primera hora de la mañana, el docente presentaba al grupo una situación hipotética sobre fallas de infraestructura en el salón, para demandar un cambio de aula a las autoridades institucionales, es decir la directora. Solo dos horas antes de la clase presenciada, dicha consigna de reclamo no fue en absoluto vinculada al lenguaje de derechos.

El discurso de ciudadanía centrado en los derechos del niño puede resultar un modo objetivado de nombrar las condiciones de labor, participación económica y doméstica que desempeñan los niños -y que puede reconocerse de sus palabras-. En este sentido, el modo en que este docente en particular despliega el discurso de infancia puede no resultar representativo de otros entendimientos e iniciativas que se despliegan en la escuela, donde hay lugar para que los niños expresen vivencias propias. Lo analizado aquí sí permite suponer que ciertas nociones de infancia “universal” se tornan accesibles en la escuela. Esto debe ser resaltado teniendo en cuenta la cantidad de indicios que he registrado, -tanto desde los docentes como desde los niños/as- sobre experiencias de infancia que *no encajan* con las prescripciones legitimadas en el ámbito escolar. La pregunta entonces es cómo se atribuye inteligibilidad a las distancias entre los discursos socialmente legitimados y las experiencias de los niños, por ejemplo ante prácticas que condensan las tensiones entre el prestigio atribuido a las profesiones y las ocupaciones informales a las que accede la mayoría de las familias. Que determinados atributos sobre la protección y el futuro sean constitutivos del niño que se construye como discurso de ciudadanía, permite explicar que se automaticen ciertas interpretaciones, como *el derecho a la recreación*, y otras queden en la letra silenciosa de un libro de texto, como *la vivienda digna*. Después de tanta imagen sobre la reserva de los niños, lo que se nota es el registro de aquello que deliberada o involuntariamente silencian los adultos.

Desde luego, la clase observada no alcanza para retratar cómo se enseñan en este ámbito los derechos de la niñez; pero analizada en su contexto institucional, permite reconstruir los contornos del *niño* al que se dirigen los mandatos pedagógicos.

Reflexiones de cierre

He sugerido que la reproducción de una serie de atributos mediante los que se construye a la “infancia universal” (como el derecho a la recreación y la prohibición del trabajo infantil) configura un discurso escolar cuya legitimidad es registrada por los niños. En parte lo que puede verse de su interés en “mostrarme” las actividades de las compañeras (sean reales o “inventadas” como me dijo una niña), es *el registro que se construye al comparar* estas prescripciones del ámbito escolar con el orden de lo inmediato. Esto incluye desde luego, los prestigios diferenciales en torno a ocupaciones y actividades de subsistencia económica (también atravesado por el clivaje de género).

Señalo el aspecto paradójico de lo que he observado: como en los ámbitos educativos en general, se afirma que los niños naturalizan las condiciones existentes, mientras los docentes se sorprenden de la conciencia de derechos en los sectores populares (Siede, 2016: 571). Más bien corresponde pensar qué significa esta alienación con los derechos como contenido en un ámbito institucional donde los derechos *como políticas* son objeto de cuestionamientos y se remarcan posicionamientos de demanda de los pobres. Por supuesto que estas tensiones eran generalizadas hacia fuera de la escuela, pero es ella *la institución pública que tiene la tarea de construir lo público* (Cullen en Siede, 2013).

En las realidades latinoamericanas –donde el sistema educativo universal y gratuito ha sufrido sucesivos despojos y fragmentaciones–, la reproducción de ciertas prácticas y tradiciones se ha convertido en la forma de lucha, por lo que hay que cuidarse de mirar nuestros contextos en términos de la dicotomía “reproducción-resistencia” (Rockwell, 2011). En tal sentido, reconozco que la vigencia del mandato promocional no merece ser mirada como una simple “ficción” desenmascarada hace décadas por los enfoques reproductivistas, pero sí debe ser integrada a la pregunta sobre cómo *se autoriza* a participar en lo común a la diversidad de posiciones, por ejemplo, en el mundo del trabajo, la economía; las experiencias de los niños en este universo. La vigencia de nociones asimiladoras o unificadoras en torno a la niñez es operativa para ir en sentido inverso: en esta figura se proyectan condiciones de posibilidad para el *rescate*. Sin embargo, en este capítulo ha sido posible notar que los niños “como alumnos” no están eximidos de las miradas moralizadoras sobre la población. La desestabilización de esta figura de *niño* al que se puede rescatar irrumpe cuando se proyectan sobre los alumnos las mismas miradas disciplinadoras hacia la población de la villa: la desidia y el chantaje. La reflexión sobre las relaciones de edad que propicia el marco de infancia en la escuela, debe asumir la politicidad de las miradas de los adultos sobre los niños como *nuevas generaciones de una población hacia la que se reafirman distancias*.

La lupa debe ser puesta en la confusión entre el acceso a saberes universalmente validados y la reproducción de jerarquías morales y de saberes con la población; entre la promesa histórica de igualdad y una noción individualizada de inserción –de adaptación– en el sistema. La proyección de un niño como imagen desanclada colabora con el entendimiento individualizado de la redistribución del conocimiento, con las cláusulas asimilacionistas de ciudadanía: se configura como reposicionamiento de *los*

niños para rescatarlos de las condiciones colectivas, más que como reposicionamiento de colectivos sociales.

Hiperpronunciada y naturalizada en las interacciones cotidianas, la condición de edad conecta el discurso de ciudadanía al código con el que procede la escuela en sus rutinas burocráticas: en términos informales *chicos*, en lo que está documentado y formalizado, *niños*. Se pueden trazar las líneas que intersectan sus usos entre el peso burocrático, la interacción cotidiana y el discurso de niñez como educación en ciudadanía. La condición de edad implica tanto a *la* posición institucional como a la categoría de identificación política fortalecida como *paradigma*. En este marco hay que situar el flujo de las identificaciones cotidianas entre pares, que –supuestamente- corren “paralelas” al discurso institucional: las prácticas nombradas como discriminación.

Parte III

Configuraciones de la diferencia nacional en las experiencias institucionales de los niños

Capítulo 6

Los derechos de los migrantes bolivianos en disputa. Interpelaciones identitarias y concepciones sobre la extranjería¹⁰⁹

En este capítulo analizo el carácter político de las interpelaciones identitarias en las interacciones entre niños. Abordo las que se explicitan en un contexto de improvisación teatral, cuando la categoría nacional es integrada discursivamente al conflicto entre nacionalidad y extranjería como sistema de jerarquías sociales.

La discriminación es una categoría jurídica y política con un alto nivel de uso en el lenguaje cotidiano; y es particularmente recurrente en lo que respecta al estado de situación de los derechos de la población migrante. En los capítulos iniciales he dado cuenta de un sentido amplio de la discriminación: una acepción liberal que sanciona los impedimentos legales hacia las personas por la pertenencia a un colectivo; y una noción más amplia vinculada a las políticas de diferencia, donde la discriminación implica el no reconocimiento a priori de los derechos de dicho colectivo.

En términos jurídicos, la discriminación nombra *actos* vulneratorios del principio de igualdad y el derecho a la no discriminación (Gutiérrez Rivas, 2014). En esta acepción de la discriminación entran por ejemplo, las tensiones en torno a la igualdad jurídica entre nacionales y extranjeros sobre la que avanza la ley de migraciones vigente, y la desigualdad fundada en decisiones burocráticas y administrativas en distintos ámbitos del estado (Gil Araujo et al, 2013). Pero como se sabe, la temprana introducción de la legislación antidiscriminatoria en Argentina ha implicado que esta categoría tenga peso más allá de la exigibilidad de derechos que pueda disputarse a las dependencias estatales. En este sentido, el principio de no discriminación es involucrado en los litigios con el ámbito privado, como lo evidencian por ejemplo los debates sobre el acceso al

¹⁰⁹ Algunas partes de este capítulo fueron publicadas en el texto “La discriminación como categoría jurídica-política en la experiencia escolar de niños y niñas migrantes”. En: Alicia Barreiro (Comp.) *La comprensión del conocimiento social y moral: representaciones sociales, desarrollo cognitivo y relaciones con los otros*. En prensa. Editorial UNIPE.

contrato de trabajo y los derechos laborales de los extranjeros (Hierrezuelo y Grisolla, 2013).

Esta temprana entrada en el ámbito local, su nivel de institucionalización con un organismo estatal específico (el INADI) también puede explicar su alto despliegue en el discurso cotidiano, en comparación con otros términos políticos. Desde luego, el lugar de la escuela en estos procesos no es algo menor: sólo un par de años después de la sanción de la normativa en el año 1988, el término estaba disponible en el discurso escolar sobre la diversidad y los derechos de la niñez. No obstante su temprana entrada y su nivel de despliegue como discurso político legítimo dentro de la escuela (algo que se constata por su hipervisibilidad en carteleras, talleres, proyectos, afiches) el paradigma de la no discriminación (y su contracara propositiva de la *diversidad*) resulta particularmente polisémico en el ámbito escolar.

La discriminación como hecho de las interacciones cotidianas

Las preguntas de investigación en torno a la categoría de la discriminación fueron cobrando forma a partir de la aproximación a las descripciones de los/as docentes sobre el trabajo cotidiano, las percepciones sobre las familias, los niños y sus interacciones. Es decir, la pregunta específica sobre la discriminación, fue cobrando forma con el transcurso del trabajo de campo.

Precisamente porque no había presupuesto una pregunta en torno a la “discriminación”, la consulta a los docentes se dirigía a diversas cuestiones de la cotidianidad escolar en sentido amplio. Había comentado que la discriminación no es una categoría de uso frecuente en las descripciones de las dinámicas relativas a la convivencia escolar ni para referirse a las condiciones de vida de la población migrante. Pero sí es mencionada cuando se alude a la conflictividad en las interacciones entre niños, y se la asocia a categorías de agresión verbal: “insultos”. Es al consultar por las relaciones entre pares, que aparecen las situaciones de interpelación, es decir, cuando un niño despliega una categoría para “marcar” a otro o expresar un sentido despectivo sobre una categoría nacional *¡boliviano!* Cuando se escucha la descripción de estas interacciones, se accede en general a imágenes sobre quienes producen estas prácticas (en general los caracterizados como malos alumnos) y quienes son destinatarios de las mismas (se cuenta que en general no contestan, en algún caso se los alienta a hacerlo). Las reiteradas referencias al parámetro disciplinar como la bisagra entre lo esperado y lo

disruptivo en la conducta de los niños, son indisociables de la “identificación” de determinados niños como los “problemáticos”, y a su vez, estos “casos” involucran alguna referencia a la figura de las familias.

Asimismo, es recurrente que los docentes evoquen espontáneamente sus intervenciones y posicionamientos ante ellas, sobre todo cuando los niños ponen en juego las categorías nacionales -y otras que remiten a características fenotípicas (negro) o a condiciones de clase (“cartonera” “villero”)-. Reiteradamente se escuchan estos relatos en un “modo interrogativo”, tal como se venía registrando en muchos de los docentes con quienes se había conversado en los años 2008 y 2009:

Sandra (docente de 6to grado): *¿qué problema hay? O sea, ¿cuál es la diferencia de ser peruano, nacer acá, nacer allá...?*

Estas “respuestas en forma de pregunta” pueden tener lugar cuando los niños invocan la autoridad de la maestra como una forma de cuestionar el uso despectivo de la categoría nacional (por parte de un par). *“¿te está diciendo boliviano? Bueno, vos sos boliviano, ¿por qué lo tomás como un insulto?”*

En el contexto de clase, resulta pertinente preguntarse qué están expresando estos interrogantes que, a modo de preguntas “retóricas”, no parecen enunciarse para ser respondidas, sino que se dirigen a neutralizar los sentidos burlescos o despectivos con los que se dota a una categoría:

El salón está en silencio, escuchando a la docente, que remarca que expliciten una localidad donde transcurran los hechos del cuento que tienen que escribir. En tono muy agudo, Eduardo (argentino) dice “Bolivia”. Las dos chicas sentadas con él (Azucena, paraguaya, y Marcela, argentina) ríen solapadamente. (La docente ignora el episodio, continúa con sus indicaciones. Pasan unos minutos, y se acerca a la mesa de Eduardo). Lee la introducción que han escrito, reitera lo de “falta un lugar”. Eduardo dice “poné Bolivia, y ya.”; las chicas vuelven a reír. La docente le dice ¿cuál es el problema? (Eduardo se hace el desentendido): “a nosotros no nos felicitaste”.(La docente continúa señalándole al grupo las consignas incompletas en una hoja)

Docente: Patricia. Registro de clase, 28/9/12

En el relato de las interacciones más o menos conflictivas, se reiteran palabras que nombran emociones. Una emoción en particular parece condensar la complejidad de muchos de los posicionamientos de los niños y niñas sobre sus trayectorias y pertenencias nacionales: la *vergüenza*. En estrecha relación con lo registrado en la investigación anterior en la misma institución (Martínez, 2010), los posicionamientos reservados de los niños cuando son consultados en torno a determinados saberes y experiencias que vuelven explícitas las trayectorias migratorias, se describen en torno a la “vergüenza”. En una clave de reflexión sociológica, me interesa recordar que esta emoción alude a presiones sobre la biografía del yo ante la incompatibilidad con modelos sociales dominantes (Giddens, 2000), y que sugerentemente pertenece a reflexiones del ámbito latinoamericano dirigidas a procesos de ocultamiento o negación de las adscripciones indígenas y/o pertenencias socialmente devaluadas (Martínez, 2010). Vengo planteando que estos posicionamientos nombrados a través de la “vergüenza” debían ser interpretados en un contexto escolar donde la legitimación de ciertas pertenencias y saberes (por ejemplo, el conocimiento de una lengua indígena, experiencias relativas al país de origen de las familias) se superponía con los significados despectivos en torno a estas mismas referencias, que no parecían poder ser contestados desde la escuela y que por supuesto los propios niños migrantes registraban. Cabe presentar aquí reflexiones sobre el tema a partir de mi inserción en el apoyo escolar.

La posibilidad de observar interacciones con docentes y pares de un mismo niño en el apoyo escolar y conversar a su vez con una de sus maestras en la escuela, me permitió construir un interrogante sobre el peso que adquiere el contexto de la escuela en la expresión pública de vivencias y trayectorias. Pude lograr esta triangulación en relación a un niño en particular, Juan, que asiste por la mañana al apoyo y por la tarde a la escuela donde trabajé. En ese primer momento le comentaba a la docente que conocía a Juan por el espacio del apoyo, que le había propuesto acompañar las clases de su grado pero que había manifestado desacuerdo y por eso no avancé en observaciones en el turno tarde¹¹⁰. Siguiendo el razonamiento que me había planteado sobre la “reserva” de

¹¹⁰ Todos los niños y niñas que asisten al apoyo viven en la villa. El grupo cuyas “rondas” he seguido está integrado por niños y niñas de distintas edades, agrupados entre 5° y 7° grado, como Juan que nació en Bolivia y tiene 12 años. Luego de varias observaciones, había planteado mi interés en acompañar a algunos de los niños que asistían al apoyo, dentro de la escuela. Pero al consultarles sobre la posibilidad, tanto Juan como otros pares se negaron, por lo que desistí de esa propuesta.

los niños sobre sus pertenencias –por vivir en la villa y por ser hijo de bolivianos- me explicaba “*es que Juan no quiere que la gente conecte los puntos*”.

Sin embargo, con el transcurso de las observaciones fue posible establecer interrogantes ante los posicionamientos de relato e interacción sobre las trayectorias que no parecen encajar con esa idea de reserva personal que predominaba en la descripción de la docente. A partir de mi presencia en el espacio del apoyo, pude registrar numerosas situaciones en el marco de lo que se denomina *rondas*, conversaciones grupales que tienen lugar al inicio de las clases. En esta instancia he podido registrar numerosas conversaciones sobre distintos temas: los niños y niñas comentan experiencias familiares recientes, situaciones vividas en el barrio y la escuela, se posicionan recuperando y rechazando cuestiones que viven en la escuela, como una asignatura que no les gusta, o los hechos discriminatorios¹¹¹.

Asumo como supuesto que no todos los hijos de bolivianos se posicionan con reserva ante la posibilidad de explicitar acerca del origen nacional. Pero cabe preguntarse si esta heterogeneidad de posicionamientos tiene más posibilidades de suceder en un ámbito educativo alejado de ciertos formatos públicos de la institución escolar: el método simultáneo, el populoso número de pares presentes, el registro comunicativo que implica hablar con los docentes en el aula. Estos estilos de intercambio que ya están ordenados por una determinada disposición espacial y de proximidad de los cuerpos, por ejemplo, se ven alterados en un contexto educativo como el del apoyo. También en este espacio, Bolivia supone un territorio evocado desde imágenes muy cercanas a las expresadas por los niños con quienes conversé en la escuela, como “la feria”, pero incluyendo recuerdos y vivencias que me fueron totalmente inaccesibles en ella. El siguiente fragmento reúne una diversidad de posicionamientos central para lo que quiero entender.

Lectura: (parte del cuento donde se describe un pueblo desierto. Federica sale de la lectura y comenta)

F: ...¿ustedes cuando van al campo en Bolivia con sus familias ven esto ? El otro día me contaba una mamá de ustedes que en el campo ya no hay gente (...) hay gente viejita...nada más...las abuelas (...) porque la gente no tiene para trabajar

¹¹¹ Volveré sobre la interpretación de la discriminación en este espacio en el próximo capítulo.

Juan: sí (después de otros comentarios)

Leo: (asiente)

(F) empieza a preguntar ¿Quién conoce? (Algunos dicen Bolivia, otros Perú)

>Damian y Juan dicen que conocen Cochabamba y Santa Cruz. Van interviniendo en comentarios. Lucas y Juan conversan sobre el tema, los otros en silencio.

F. pregunta uno por uno donde nacieron los padres...donde nacieron ellos...

Mara: yo fui hace 3 años

F: ¿adonde?

Mara: a Cochabamba

F: a ver...Laura quiere decir algo

Inv.: yo una vez fui a un lugar en Bolivia, dije que era tan lindo que me parecía el fin del mundo... es una expresión nomás

Juan: ¿seño adonde fue?

Inv.: a Tiwanaku, queda cerca de La Paz

(seguimos intercambiando, comentarios superpuestos)

Leo (le comenta a Juan): mi abuela tiene (puesto en una) feria (...)

Juan: está re buena la feria! (...)

Federica (a Jose, hijo de bolivianos): ¿vos conocés?

J: No (mira para abajo)

F: y tus papás...tu mamá no fue?

J: no, no.

F :que conocen? “Asunción”

F (a Joselin): ¿vos Jenifer?

Melanie (por lo bajo): ella es argentina.

F: ¿y tus papás? ¿No conocés?

Jenifer:- (pone cara de desagrado) no.

Juan: “esta todo desieeeeerto”...mi abuela tiene-

F: ah, ¿vieron lo que dijo Juan? (gesticulando) desieeeeerto....

Melanie: ¿tiene qué?

Juan: ¡mi abuela tiene llamas!

Melanie pregunta cómo es, F le empieza a describir las llamas “es un animal con mucho pelo”

Demian y otros: ¡escupe!

Juan: tengo cinco llamas (N: usa primera persona) (a una llama) ví como la mataron

(Seguimos hablando sobre la carne de llama)

Registro, ronda de interacción Apoyo Escolar 26/9/13

Además de retratar formas de desmarcación y al mismo tiempo recuerdos que se evocan positivamente entre pares, esta escena me permite volver sobre el relato de las privaciones en el país de origen. Cuando esto se menciona en la escuela hay que recordar que es un contexto que no está eximido de la mirada hacia los migrantes desde el aprovechamiento foráneo de lo propio. Es precisamente en las apreciaciones sobre la discriminación como hecho “entre” pares, donde se cuelan más abiertamente los atravesamientos ideológicos de los docentes, la diversidad de interpelaciones y posicionamientos sobre la extranjería.

Inv.:- Alguna referencia que tenga que ver con el contexto de la villa. ¿Eso aparece de alguna manera?

B:- y quizás acá hay casos puntuales que vos lo ves cuando juegan en los recreos. No lo quiero tomar como un concepto de violencia, pero hay ciertas actitudes que hacen al ambiente donde ellos están y es su forma de expresarse. Algunos son prepotentes con sus compañeros en el juego. (...) Yo veo que se enojan y empiezan a decirse cosas.

Inv.:- ¿qué cosas?

B:- se dicen de todo, insultos. “Negro de mierda, villero”....y el otro responde “¿Qué decís vos también vivís en la villa?!”

Inv.:- ¿responden eso? mirá

B:- claro, uno es como si le dijera: “te voy a decir esto para que te enojés” pero en realidad están en las mismas condiciones (...). Y les digo “pero chicos, todos viven en la villa”. Agarro el registro y digo, vamos a ver: todos viven en la villa ¿cuál es el problema? Eso no quiere decir que seamos peores personas. Vienen a la escuela- tenemos que aprovechar que la educación es gratuita. Siempre se los remarco eso. Otros países tienen que pagar y se los tendría que pagar las familias de ustedes, y con los recursos de ustedes, imagínense si pueden llegar a la educación. Como que uno ahí los hace pensar un poco más (...) los valores que se perdieron, que están ahí medio escondidos.

Inv.:- ¿y para vos cuáles serían los valores que se perdieron?

B:- el respeto. Por uno mismo y por el otro.

La docente está hablando, en definitiva, dentro de la escuela como institución de estado: allí el relato sobre las privaciones que muchas veces construyen los propios migrantes, adquiere un tono políticamente complejo. Primero, omite una dimensión central para entender muchas trayectorias: como he dicho, las imágenes sobre Bolivia han comenzado a desestabilizarse, se sabe que muchos migrantes vuelven, que la migración no se explica sólo por esta clave económica. Pero sobre todo hay que registrar el modo en que los términos morales legitimados –como los valores o el respeto– tramitan concepciones de agradecimiento por estar en la escuela argentina. Es que los chicos no son solamente *niños* sino también hijos de extranjeros: cuando el sujeto plural al que se dirige son *las familias de ustedes*, aparecen las legitimidades diferenciales sobre el estar en la escuela.

En los capítulos 3 y 5 he relevado categorías sociales de percepción sobre las relaciones institucionales con niños y adultos, mediante términos que pertenecen a los lenguajes democráticos de la escuela, como el esfuerzo, el trabajo, (que condensa la crítica a la supuesta desidia). Los “valores” también forman parte de este repertorio de categorías democráticas de la escuela. He notado que estas categorías de experiencia se despliegan incluso para interpretar las prácticas de los niños, cuando no se subordinan a la autoridad docente. Entonces, entiendo que lo que permite captar el significado que condensan “los valores” en apreciaciones como la de esta docente, es mirar cómo los términos democráticos vehiculizan expresiones solapadas de malestar o distancia política hacia los migrantes y sus hijos. ¿Resultan operativos en un contexto institucional donde se desaprueba la verbalización de lenguajes (abiertamente) discriminatorios?

Es central preguntarse por el peso de las palabras de los docentes ya que las interpelaciones entre pares me son presentadas como hechos escindidos de su contexto de producción: son construidas como algo del “afuera”, algo que “se trae”. Este entendimiento es generalizado a lo largo de todas las apreciaciones de los adultos, también desde posicionamientos que me sonaron disruptivos del tono generalizado de la mayoría de los maestros con quienes he trabajado. Los atravesamientos ideológicos configuran las distancias entre lo que cada uno quiere *marcarle* a los niños, y lo distinto que puede ser lo que se quedarán “pensando”.

Docente: (...) son poquitísimos los chicos que son argentinos y suelen discriminar a veces... la mayoría (está compuesta) por inmigrantes o hijos de inmigrantes, entonces el que esta desubicado acá es el argentino y bueno trato de siempre de decirles que ellos hagan valer sus derechos y se hagan escuchar, con los compañeros porque lo que tienen también es que tienen miedo de hablar, sobre todo en uno de los sextos... que son cuatro los chicos argentinos que muchas veces discriminan y el resto es la mayoría y sin embargo se quedan callados, si ustedes son la mayoría no tienen por qué tener miedo, tienen que hacer valer su voz

Inv:- Y cuando vos les decís hagan valer sus derechos qué...

Docente:- Me refiero a dentro de la escuela y en la vida, ellos como son chicos todavía piensan que esto de ser adulto falta un montón y sin embargo yo siempre les marco, ya tienen doce años, de acá a cuatro o cinco años tienen que ir a trabajar entonces esto que yo les hablo en realidad es para la vida, no solo para acá para dentro del salón o adentro de la escuela y como que se quedan pensando...

Entrevista Docente. Ana, 6º grado 23/10/13

Se trata de situaciones que despiertan perplejidad y destapan interrogantes sobre los posicionamientos identitarios de los niños: esta docente me dice, como otras, que le duele que los niños *nieguen lo que son* y no contesten, que en muchos casos digan *pero yo soy argentino*. Desde miradas divergentes, hay otro punto de confluencia: mientras los hijos de extranjeros también son argentinos, al narrar hechos discriminatorios ambas condiciones aparecen enfrentadas. Se menciona a *los argentinos* y a un resto de niños – mayoritario- que es discriminado: como si no lo fueran también. En la escuela se disponen más claves de entendimiento sobre estos hechos en torno a la “diversidad” y las diferencias, que sobre la pertenencia nacional: afirmarse como argentinos en estas situaciones parece quedar a cargo de los niños.

Para acercarse a las tensiones que se imbrican en esta condición de “intersección”, es necesario esclarecer cómo se construye en los intercambios cotidianos: la materialidad. Hay intercambios verbales que sólo es posible comprender asumiendo la clave “racial”, el modo en que los niños registran la tez de la propia piel y la del compañero, observables que puede verse que se despliegan como interpelaciones raciales solapadas,

de modo risueño. Como he visto hacer muchas veces a Leo en el salón de clase *quieto, negro*. Aquí es el momento de explicitar que Leo tiene piel *blanca* (parte de los “rubiecitos” como me ha dicho la directora aunque tiene cabello castaño), Ramiro, Adrián y Carlos tienen la piel más oscura. También Simón: a él Leo se ha dirigido en varias ocasiones nombrándolo como “café”. Pero se sabe que hay otros aspectos que “denotan” pertenencia en la escuela, como las tonadas del español: algunas niñas pronuncian más marcadamente en este sentido que otras, como Alina.

(Estamos en la clase de matemática, estoy haciendo fracciones con Eduardo)

Leo dice “Simón, mirá, acá estás vos, café. (Le muestra un frasco de café instantáneo que hay en el escritorio de la maestra. Simón le responde pero no escucho)

Alina responde a la consigna de la docente en voz alta con una pronunciación que le parece muy nasal a Leo, que en tono burlón, remeda una vocecita con la nariz apretada.

Docente:- ¿qué está haciendo Leo?

*Eduardo:- la está discriminando (por) cómo habla
otro: le está faltando el respeto*

Carlos:- (sobre Eduardo) tengan cuidado, él es gendarme

Doc:- ¿qué estás haciendo Leo? (en tono de reprobación)

Leo: le estoy enseñando a hablar... (risas)

Doc: todos somos diferentes; unos hablamos rápido, otros lento... (...) yo no puedo hacer la erre (...) mis alumnos no se ríen, como yo no me río de los chiquititos que no saben hacer las cosas...todos tenemos voces distintas.

Carlos: - seño, ya son y cuarenta (hora del recreo)

Doc: quiero uno que dé una reflexión sobre lo que hablamos. ¿Quién quiere decir algo? (Nadie se ofrece) Eduardo nos va a decir qué piensa él...

Eduardo hace como que toma un micrófono, dice “compatriotas” con gesto solemne, como haciendo un discurso...se ríe

Doc: (intentando cerrar, antes de que salgan al recreo) ¿está bueno hacer burla? No....

Registro de clase, 5/10/12

Lo que no es observable en esta situación es el eco de las identificaciones sobre Alina como *boliviana* por parte de Leo, como en otros contextos donde los observé interactuar. Si me atrevo a interpretar las palabras sobre el café como asociación con la piel oscura, *café*, de Simón, noto también en esta secuencia un conjunto de claves de interpretación que se disponen reiteradamente en la escuela en muchas otras situaciones, como el respeto, la no discriminación, la apelación a las “diferencias”. Lo que aporta esta situación en particular es tal vez el detalle de lo que hace Eduardo: en ese gesto solemne donde se dirige a los “compatriotas”, se implica su registro de que la discriminación es algo así como un *discurso político*. Como se verá a continuación, el centro del análisis de este capítulo es una situación de taller de improvisación teatral, donde las interpelaciones nacionales resultaron imbricadas con la explicitación de los discursos políticos de exclusión a los extranjeros y los bolivianos.

¿De las interpelaciones a las concepciones sobre derechos? Interrogantes en torno a una estrategia de improvisación teatral

Había planteado ya el lugar del arte en el proyecto institucional de la escuela. Cuando presenté mi propuesta en el año 2012 que incluía talleres de improvisación, ello fue bien recibido por la directora. Proponer la realización de talleres correspondía a un interés de investigación planteado en la introducción de la tesis. Es decir constituye un aspecto a priori establecido en mi proyecto. Pero también, entendí que me permitía responder en parte la pregunta que me fue presentada en el primer encuentro con la directora: y *además de la investigación...¿cuál sería el aporte para los chicos?*¹¹²

Como dije en el capítulo 4, por momentos la enseñanza artística aparece asociada a soluciones pedagógicas para problemas de otro orden del saber: la lectocomprensión, la matemática. En las palabras de una de las *líderes* que financia el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, sirve hasta para la paz mundial.

El arte para mí es muy importante porque el alumno tiene la posibilidad de juzgar. No es que las matemáticas, las ciencias, la lectura...Pero en el arte, uno tiene la

¹¹² Mi respuesta prometía además un material que fue entregado en archivo digital a un grupo de niñas y niños el año siguiente.

posibilidad de desarrollar perspectivas. Porque mirando una foto, o un cuadro, o un baile ¿Qué es la respuesta correcta? Si te gusta, si no te gusta... El arte brinda la posibilidad de perspectivas múltiples. También el arte nos da la posibilidad de caminar en los zapatos de otro. Si yo canto en tu idioma; si yo bailo de tu cultura; si yo hago una obra de teatro que no tiene nada que ver con la experiencia mía; estoy compartiendo algo bien valioso. Y tenemos un mundo en que hay tantas guerras, tanta incompreensión, tanto mal entendimiento entre personas; el arte –y lo digo de verdad– nos da la posibilidad de la paz mundial. Porque con el arte podemos comprender lo que con las palabras nunca llegamos¹¹³.

Es decir que el arte también se entiende como un tipo de saber válido para los conflictos sociales, la educación ciudadana de los niños. Claro que desde cómodos eufemismos, como cuando –en otro pasaje del video– la creadora del proyecto presenta a la enseñanza artística como herramienta para “jóvenes carenciados”. Hay que preguntarse por el trasfondo ideológico de concepciones pedagógicas que sugieren herramientas de enseñanza como “alternativa” a la palabra, como algo superador al discurso. Dónde quedan las voces y posicionamientos de los sujetos de la educación en este cuadro, es el dilema político que se deja ver.

En mi trabajo, la improvisación teatral ha generado situaciones que, por el contrario, comprometen a escuchar a los niños, sus historias y vivencias, sus concepciones sobre los conflictos que involucran a su posición social como hijos de migrantes y como niños que viven en condiciones de pobreza. Escucharlos, que puede posibilitar también una manera inédita de oírnos a nosotros mismos (Milstein, 2011), reflexionar sobre nuestras acciones y posicionamientos como adultos.

A partir de la centralidad que adquieren las condiciones laborales informales y precarias en la población migrante desde las palabras de los docentes, reflexionando sobre los “silencios” en torno al discurso educativo de los derechos, me propuse encarar una consigna que pusiera sobre la mesa la categoría de *los derechos*: en este caso “los derechos de una persona que trabaja”. A continuación reflexionaré sobre esta situación, abordando la interacción entre las prácticas de la investigadora y las de los niños/as, como condición de posibilidad para que los significados en torno a una categoría

¹¹³ Video entrevista a Linda Nathan.

nacional fueran vinculados a un discurso explícito de exclusión. Asimismo, sobre el lugar que cobraron las categorías de identificación en las contestaciones a dicho discurso de exclusión. Presento el análisis de distintos momentos de un taller de improvisación teatral con el grupo, realizado el 11 de noviembre de 2013.

El encuentro que aquí se analiza, contenía un primer momento de ejercicios de expresión y desplazamiento por el espacio (en el patio techado del establecimiento que cuenta con varias gradas a los costados y un escenario). En el segundo momento, me reuní con el grupo dentro del escenario. Además de plantearles la consigna de una escena sobre *los derechos de una persona que trabaja*, insistía en que, según la estructura de las improvisaciones teatrales, las escenas se construyen siempre alrededor de un *conflicto*.

El clima del espacio fue de bullicio intermitente, con voces superpuestas. Algunos niños/as estaban sentados contra una de las secciones del escenario, mientras que un pequeño grupo estaba más cerca de la investigadora y del espacio que se había delimitado como “escenario”, donde transcurría la escena y hacia donde apuntaba la cámara fija. También desde el inicio, fueron sistemáticos los intercambios entre un grupo de varones que, al igual que lo registrado durante las observaciones de aula, pronunciaron en varias oportunidades, de forma superpuesta a las demás voces y exclamaciones de sus pares, la categoría “boliviano” “*Dejá la silla titi; boliviano, eh!*” Se hace mención a este contexto de interpelaciones (más o menos explícitas) porque las mismas se sostuvieron durante todo el encuentro. A los fines de organizar el relato, la presentación de la improvisación teatral será dividida en dos apartados.

La dinámica de las identificaciones en la construcción del “conflicto”

El propósito del relato que sigue es reconstruir la forma en que una situación que se había presentado como “un conflicto sobre los derechos de una persona que trabaja” se vinculó con “una persona que busca trabajo” y más específicamente, “un boliviano”. Sin duda, un punto de partida es reconocer la intervención de la investigadora en la “selección” de las palabras enunciadas por los niños; ya que aquellas que optó por retomar se involucraron en el curso de la trama. A su vez, con algunos de ellos se lograba sostener un diálogo más sistemático que el que se podía mantener con otros; es cierto que en muchas ocasiones, se recuperaban las palabras que se podían escuchar,

sobre todo las de quienes hablaban en voz más fuerte -o gritaban-; tanto Alberto, como Leo y Eduardo fueron quienes comenzaron a desplegar sentidos burlescos en torno a la categoría nacional “boliviano”. En este marco “apareció” por primera vez el cruce de las categorías nacionales (que venían circulando en forma de interpelaciones “sueltas”) con la trama que se intentaba llevar adelante:

Ramiro (a su lado está Adrián): Buenas tardes (...) necesitamos trabajo. Venimos a ver...si no nos puede ofrecer un trabajo

Amanda: No los quiero a los dos porque son feos.

Ramiro: ¿Y a este boludo como lo tenés entonces? (señalando a Alberto) (risas)

Amanda: El es mi guardaespaldas.

*Alberto: (se levanta, se dirige hacia Ramiro) qué onda con vos, en qué andan?!!!
(empuja levemente a Ramiro, ambos se ríen)
(Comentarios superpuestos)*

Ramiro: A ver.... que me saque este patovica... (por Alberto, que lo toma del brazo)

Inv.: (...) Un segundo. ¿Ella no les va a dar trabajo a ellos porque son...?

Alumno espectador: Feos

Alberto: Bolivianos

Inv.: bolivianos... para vos (me dirijo a uno de los varones que estaban de espectadores), ¿por qué no les está dando trabajo a ellos dos?

Eduardo: porque son bolivianos

Inv.: (a otro) para vos ¿por qué no le da trabajo a un boliviano?

Alberto: porque son bolivianos (risas)

Inv.: ¿por qué no?

Alumno: porque es feo

Inv.: ¿cómo es ser feo?

Alberto: porque es un boliviano. (en voz más baja) tu hermana es boliviana la concha de tu hermana

En este punto se hace evidente el peso de la intervención de la investigadora, ya que ante las expresiones simultáneas de “feos” y “bolivianos” elegí recuperar la segunda. Aunque también es cierto que cuando posteriormente retomé la otra categoría, “feo”, la referencia nacional volvió a explicitarse. En el momento siguiente, tomé la decisión de

intervenir, preguntando por posicionamientos sobre lo que se había planteado en la escena, lo que resultó el marco para que uno de los niños nombre la escena en curso como “discriminación”:

Inv.: *A ver, otra pregunta (A varios) ¿cómo te parece esta situación, que no les de trabajo porque son bolivianos?*

Amanda: *(A sus compañeros varones) ¡Córtenla!(respondiendo a la investigadora) Porque en esta cosa no se aceptan bolivianos.*

Inv.: *¿qué es esta cosa?*

(responden varios): Es una empresa

Inv.: *Es una empresa ¿cómo?*

Azucena: *(A sus pares) córtenla; argentina*

Inv.: *Una empresa argentina donde trabajan los argentinos, ¿quién dice que trabajan los argentinos nada más?*

Alberto: *(señalándose el pecho con énfasis) YO digo*
(Nota: Mientras se sostiene este diálogo, Alberto tiene tomado del brazo a Ramiro, que está hablando, riéndose –de forma superpuesta al diálogo entre la investigadora y sus compañeros. Mira a Adrián y dice en voz no muy alta, impostando un acento y sonriendo: “soy español, qué pasa coño”)

Leo: *Más que un español ...este parece un boliviano (risas)*

Inv.: *Salió otro acento...*

El registro fílmico del taller permitió observar matices y posicionamientos propios y de los niños que no fue posible “seguir” cuando se estaban produciendo.

Con respecto a los propios, es preciso detenerse en un comentario (“salió otro acento”) que contenía tanto la perplejidad por haber registrado el acento impostado de Ramiro como la incomodidad que le produjo a la investigadora aquella interpelación de Leo. La intervención adulta aquí cobró la forma de un comentario al pasar con el que se quiso expresar alguna “interpretación” al pasar de la frase de Leo, pero que tiene que ver con cierto “desentendimiento” de lo que en verdad estaba explicitando Leo al decir que Ramiro no parecía un español sino un boliviano.

Inscribir estos posicionamientos propios en el análisis tiene un doble propósito. En primer lugar, cumplir con precauciones metodológicas relativas a al impacto de mi

presencia, el peso de mis palabras e interpretaciones de los discursos y prácticas de los niños. Resulta evidente que la interpretación adulta de las palabras de los niños contribuyó a que se explicitara un discurso en el que el criterio de nacionalidad era la condición en torno a la cual se delimitaba la negación del acceso al trabajo. También acabo de dar cuenta de mi incomodidad ante el acento español de Ramiro y la reacción inmediata de su par: se ve en mi comentario el reflejo de “desentenderme” de lo que estaba diciendo Leo.

Posicionarme como la única adulta a cargo de una situación grupal dentro de la escuela, me impuso un ejercicio de autoridad cuyos límites con la posición docente fueron porosos. Este aspecto se desplegó también en las charlas grupales que sostuve con este grupo al finalizar el taller y la semana siguiente: se verá más adelante el modo en que la interacción “simultánea” con los niños me impone asumir esquemas de percepción que son propios de los docentes, como el registro de quienes producen intercambios verbales reiterados ante las consultas de la adulta y quienes los evitan.

Al detenerme en las expresiones y movimientos de Ramiro a través del registro fílmico, pude notar que la impostura lingüística del “español” fue simultánea y superpuesta al diálogo con Alberto y Amanda, donde se iba explicitando la condición “argentina” de la empresa, y por lo tanto se ampliaba la referencia nacional como eje del “conflicto” de la improvisación teatral. Tanto por la escena –porque representaba el “personaje” de boliviano buscando trabajo- como por su propia trayectoria –por ser hijo de migrantes, por ser identificado como boliviano por sus pares- , es posible preguntarse si esta caracterización de un español por parte de Ramiro se vincula con algún intento de desmarcación en un contexto en el que se hacía explícita la conflictividad en torno a las categorías nacionales con las cuales era identificado. Sobre los posicionamientos de Ramiro volveré más adelante.

El lugar de las categorías nacionales en la trama de contestaciones

Más allá de las intervenciones de los niños que estaban como espectadores (“que se vaya a buscar trabajo a otro lado”, por ejemplo), la escena finalizó con el personaje del “guardaespaldas/patovica” tal como lo habían llamado, echando a los bolivianos que habían pedido trabajo; Alberto empujó a Ramiro y a Adrián del escenario.

Pero la escena no había terminado para Adrián y Ramiro. Luego de unos minutos, mientras la investigadora dialogaba con Alberto y Amanda-que estaban todavía en sus “personajes” y estaban representando una discusión-, Ramiro y Adrián volvieron a subir al escenario y dieron continuidad a la trama de la improvisación, retomando la situación en la que fueron echados por Alberto (es decir, el guardia de la empresa)

Ramiro: (Mientras la investigadora estaba hablando con Amanda y Alberto, vuelve a subir al escenario, junto a Adrian, y se dirige a Amanda) ¡Permisoo!

Eduardo (espectador): (a Alberto) ¡Eh, volvió, Alberto! (...)

Alberto se levanta de la silla, va hacia Roberto, Amanda lo intercepta y le indica con el brazo:- ¡a sentarte! (Alberto se sienta)

Ramiro: (sonriendo, dirigiéndose a Amanda, señala a Adrián) El es mi abogado, le puse una denuncia a esta empresa.

Amanda: ¿y a mí que me importa? (Los chicos que están de espectadores ríen)

Ramiro: Y bueno, vine a poner una denuncia; (a Adrián) proceda señor, deténgalo (señala a Alberto)

Inv.: Perdón, ¿una denuncia de qué? (...) Explicá.

Ramiro: Denuncia de...

(en voz baja, un varón entre los espectadores dice discriminación)

Adrián: (luego de escuchar este comentario, le “sopla” al oído a Ramiro) discriminación

Ramiro: discriminación, y porque no dejan trabajar-y maltrato y porque no dejan trabajar a...gente.

Gracias al registro fílmico, pudo observarse que un aspecto central de la continuación de la trama es “la autonomía” con la que Ramiro y Adrián volvieron a participar en una escena en la que se los había expulsado por “bolivianos”; es decir, volvieron a subir al escenario sin que mediara intervención de la investigadora.

Ahora, la pregunta a formular es ¿qué pareciera permitirles nombrar a los niños de origen boliviano- que están posicionados en el “personaje” de trabajadores bolivianos- la categoría de la discriminación? Para empezar, esta categoría fue desplegada por Adrián (primero) y Ramiro (después) *sólo* luego de que otro niño, una voz entre los espectadores, la pronunciara. Pero es posible preguntarse por la forma en que Ramiro asocia todas ellas, ya que “aparecen” enumeradas: por discriminación y por no dejar

trabajar y por maltrato. Asimismo, es claro que resultan formas de nombrar un fundamento para que se despliegue una sanción sobre quien se considera ha cometido un acto agravante, y le pide a su “abogado” (a quien “ubicó” en el lugar institucional de policía) que “proceda a detener” al personaje de Alberto –es decir el agente de seguridad de la empresa-.

Aquí consideré relevante indagar en el sujeto “gente”, en un contexto en el que los sujetos que venían pronunciando una y otra vez los niños argentinos, (y que se habían nombrado como protagonistas de la escena), eran los “bolivianos”: Ramiro no los menciona.

Inv.: No dejan trabajar gente dice él ¿a qué gente no dejan trabajar? (Voces superpuestas y risas) ¿A cualquiera no dejan trabajar? ¿A nadie?

Ramiro: A todos, a cualquiera. Prosiga señor (levanta la mano hacia Adrián)

Amanda: No, no (tomando del guardapolvo a Adrián, deteniéndolo para que no agarre a Alberto)

Adrián y Ramiro se bajan del escenario, Amanda cierra la cortina (como si estuviera cerrando una puerta)

En este punto cabe interpretar que para Ramiro no fue posible (o deseable) pronunciar lo que estaba claro que se ponía en disputa: si se dejaba trabajar (o no) a *los bolivianos*- una referencia nacional con la que es identificado reiteradamente por sus pares- en una empresa argentina. En este punto, hay que preguntarse por el modo en que los niños registran la complejidad de significados que carga “boliviano” como categoría social, como vivencias de las tensiones identitarias que atraviesan al colectivo.

Las sistemáticas enunciaciones de la palabra “boliviano” en los distintos momentos del taller aparecían reiteradamente bajo la forma de “interpelaciones burlescas”. Fue en ese sentido (y en un marco en el que no se explicitaba ninguna forma de desautorización de estas prácticas por parte de la adulta a cargo de la situación) que uno de los niños argentinos identificó a quienes pedían trabajo como “bolivianos”. Siguiendo el curso de las escenas que aquí se ha intentado analizar, los niños hijos de migrantes se posicionaron dándole continuidad a la trama mediante la producción de una improvisación “autónoma” de la intervención de la investigadora que evidencia el interés de Ramiro y Adrián en producir “otro” desenlace a la historia construida, evocando la escena en la que fueron expulsados y “poniendo una denuncia”. Aunque,

como se ha planteado, queda la pregunta por la interpretación de Ramiro acerca de los sujetos en nombre de los cuales se estaba nombrando el acto sancionable. Enunciada múltiples veces por los niños que despliegan interpelaciones, la categoría nacional no pudo ser pronunciada por Ramiro ni por Adrián en el contexto de la denuncia (por la negación del acceso al trabajo) ante un acto que sí fue reconocido por ellos como de discriminación y maltrato.

Corresponde volver a enfocar el peso de las interacciones de la investigadora con los niños/as: a partir de la interpretación adulta de las palabras de los niños/as, se contribuyó a hacer explícito el discurso de exclusión basado en el criterio de nacionalidad (solo dejan trabajar a los argentinos)¹¹⁴. De modo que varios niños/as y la propia investigadora explicitaron criterios de argumentación en torno a la nacionalidad para negar el acceso al trabajo. Ahora, ¿qué forma asumió la contestación a este discurso? Los niños “como” migrantes se posicionaron demandando una sanción, que si bien se apoyaba en algunas categorías (discriminación, falta de respeto) no fue asociada ni por ellos ni por la investigadora con el argumento contrario, es decir, que remitiera a la igualdad de condiciones para el acceso al trabajo entre nacionales y extranjeros, o entre argentinos y bolivianos. En este contexto, lo que finalmente no pudo emerger es la posibilidad de dotar a la categoría “boliviano” de sentidos en torno a un sujeto legítimo (y) de derechos.

El desenlace conflictivo de la situación presentada, desencadenó una serie de intercambios e interpelaciones que dieron lugar a la reproducción de los discursos discriminatorios, por parte de algunos niños que se identificaban como argentinos; y la ambigüedad y ausencia de las contestaciones de los niños de origen boliviano presentes: Ramiro se retiró, enojado, de la situación de grupo. Carlos, Adrián y Simón permanecieron. Mientras se reiteraban apreciaciones discriminatorias sobre los bolivianos, en ningún momento se habló en nombre de ellos o de sus derechos.

Estilos de intercambio y relaciones entre pares

¹¹⁴Es cierto que hay una distancia entre la expresión “no se aceptan bolivianos” de Amanda y la interpretación de la investigadora “solo dejan trabajar a los argentinos”. Sin embargo, ambas se inscriben en el mismo lenguaje político que presupone la desigualdad entre nacionales y extranjeros.

No hay dudas que en la escena relatada anteriormente, hubo una cuota muy importante de “azar” que terminó posicionando a los niños en personajes que “correspondían” de algún modo con su trayectoria personal. Varios posicionamientos de mi parte contribuyeron a que la nacionalidad pudiera ser el eje del conflicto, pero la reconstrucción etnográfica previa desmiente el carácter azaroso de las interpelaciones y posicionamientos sobre los “bolivianos” de Alberto, Leo y Eduardo. Esta confluencia de aspectos en una misma situación se implicó en confrontaciones por fuera de la escena, cuya “subida de tono” me fue imponiendo el manejo de registros que deliberadamente había tratado de evitar, como el posicionamiento desde cierta autoridad adulta frente a interacciones de agresión entre pares. La porosidad de los límites con la posición docente es un punto de partida cuyas implicancias en el proceso de investigación deben ser asumidas: ya he advertido las constantes identificaciones de mi persona como “seño”. Otro aspecto se suma al necesario escrutinio de mis posicionamientos: el nivel de perplejidad y desorientación que crecía conforme aumentaba el nivel de agresión entre pares, la pronunciación de un lenguaje de odio que no era desmentido ni contestado abiertamente.

En la última escena de la improvisación, Ramiro y Adrián volvían a ser echados del escenario (“la empresa”). En este momento se dio por terminada la situación de improvisación y se convocó a una ronda en el piso con todos los niños presentes, con la intención de poder sostener un intercambio que habilitara la explicitación de posicionamientos de todos los presentes incluidos quienes habían estado presenciando la escena como “espectadores” (aunque algunos de ellos habían sostenido una participación activa).

Leo y Ramiro respondían que en la escena no se dejaba trabajar a los bolivianos; Azucena, a quienes no son argentinos. Junto con Eduardo, se posicionaban a favor de ese criterio. En ese momento la investigadora consultó a Ramiro (que estaba alejado del grupo, sentado a un costado del escenario) explicitando un supuesto: “no todos piensan lo mismo”. Mientras se escuchaban los comentarios y preguntas de sus propios pares “qué te parece, está bien o está mal?”, Ramiro se dirigió a Leo, uno de los niños que seguía desplegando usos despectivos y burlescos de “boliviano”: *“si me seguís bardeando te voy a....”*.

Después de amenazar a Leo con pegarle y que éste le respondiera lo mismo interpelándolo nuevamente como “boliviano”, Ramiro se levantó de la tarima en la que estaba sentado, cerrando bruscamente la cortina del escenario y se dirigió al aula de

clases, en el primer piso, sin que mediara palabra con la investigadora. Esa situación impone reflexionar sobre mi responsabilidad como adulta a cargo en las consecuencias de no desautorizar o no intervenir ante las interpelaciones que producen algunos niños, y por otro lado, que esas consecuencias no son las mismas para todos, ya que Ramiro terminó retirándose imprevistamente del salón mientras que Leo permaneció el resto del encuentro.

Es cierto que el despliegue de las categorías nacionales como interpelaciones, los posicionamientos identitarios de quienes se identifican como “argentinos”, se involucra en el desencadenamiento de lo que suele llamarse como “peleas” (como la interacción entre Ramiro y Leo). Sin embargo, el trato entre pares no se relaciona de manera lineal con las prácticas de interpelación ni con los posicionamientos identitarios de los niños migrantes. Pensando en el “pequeño grupo” que conforman Carlos, Eduardo, Leo y Alberto; cuatro varones que siempre puede observarse conversar, jugar y compartir espacios en distintos momentos de la jornada escolar. Al aproximarse al modo en que estos niños construyen y expresan afinidades, el (buen) trato entre pares dice poco de la diversidad de sus trayectorias y posicionamientos: por ejemplo, estos cuatro niños -que nunca “se pelean”- han expresado diferentes (y hasta opuestos) posicionamientos sobre los derechos de los “bolivianos” en diversos contextos. Pero voy a resaltar la distancia entre los contextos de posicionamiento: frente a sus pares, Carlos no dice abiertamente que considera que se debería dejar trabajar a los bolivianos, lo que me responde en la entrevista individual realizada un mes después. En público, es decir frente a la adulta y el grupo de pares, Carlos evade la respuesta.

(Leo, Amanda, Eduardo, reiteran comentarios sobre la reacción de Ramiro “se hace el importante”)

Inv.: Bueno, eso es lo que piensan ustedes, yo quiero escuchar opiniones distintas de las que ya escuché. (..) Chicos, denme su palabra que esto es para pensar, no para ponerse de enemigo con el compañero ¿me dan su palabra? (...) ellos ya hablaron, pero yo quiero escuchar TU opinión. ¿Car, me das tu opinión?

Amanda: - córtenla (a Leo y otros, bullicio y comentarios superpuestos)

Inv: (Le recuerdo a Carlos que en la improvisación, desde el público, el había sugerido ¡el DNI!) ¿vos que pensas?

Carlos:- No sé, nada...

Inv: ¿Cómo deberían ser las cosas?

Amanda:- Se tiene que (hacer)

Inv:- (interrumpo) le estoy preguntando a el. Después te pregunto a vos. Vamos en ronda. (a Carlos) Vos que pensas?

Carlos: Nada, que está bien.

Eduardo: que está bien o está mal? (que echemos a los bolivianos)

Leo:- (soprendido) ¡Que está bien dice!

Inv:- ¿que está bien qué cosa?

(Empiezan a superponerse los comentarios de Leo, Eduardo con Carlos. Comienzan a decirle a Leo que es paraguayo)

Inv: Pero el lo dijo sorprendido porque vos tenés origen boliviano pero estás diciendo que está bien que los echen. ¿O no, Leo?

Leo: sí

Inv: y vos Leo, ¿tus papás de donde son?

Leo: paraguayos

Inv: ¿Y si fueran paraguayos a los que no les dan trabajo? ¿Para vos cómo sería?

Eduardo: ¿vos sos paraguayo?

Leo: No, yo soy argentino. Ahhh ¡qué!(como provocando)

Alberto, Eduardo y Amanda comienzan a sostener que el problema es que “cualquier persona de otro país” no debería trabajar (ni estar) en Argentina.

Este fragmento es representativo del tono de los intercambios en varios momentos de la conversación grupal. Para empezar, hay una reiteración de intercambios verbales que producen quienes se identifican como argentinos y suelen argumentar en primera persona del plural: *si está bien que los echemos/ los bolivianos nos hacen lo mismo*. Vale resaltar que parte de quienes hablan como argentinos también son de origen extranjero sus padres son paraguayos o directamente nacieron allí, como Azucena.

Por otro lado, mis intervenciones hacia Carlos y los otros niños de origen boliviano presentes no generaron ninguna condición de posibilidad para que surgieran contestaciones argumentativas sobre los bolivianos y el acceso al trabajo en Bolivia, lo que sí fue explicitado por Adrián mas tarde, cuando todos se habían ido. De mi parte se reiteraba la explicitación de una asimetría en la explicitaciones de “opiniones” diferentes”. Lo sistemático de la situación grupal eran las evasivas, comentarios

superpuestos de quienes “discriminaban”. Claro que corresponde advertir que mis intervenciones no siempre se tradujeron en interpelaciones directas, como en el caso de Carlos; deliberadamente evité dirigirme de este modo a Simón y Adrián. Esta interpelación directa puede resultarme a la distancia -y lejos del calor de los roces concretos-, chocante, invasiva, hasta incluso un ejercicio de poder reprochable: Carlos no quería posicionarse en público, y yo reiteré mis consultas hacia él. Pero ahora entiendo este modo compulsivo de consulta hacia Carlos y no hacia otros niños, por el peso de la mirada sobre ellos *como alumnos*: de los estilos de intercambio de Carlos dentro y fuera del aula, que condensan gran parte de los estilos confrontativos, ironías y tensiones con la autoridad docente de Leo, Alberto, en menor medida Eduardo. La afinidad personal entre Carlos y los niños que se posicionan como argentinos explícitamente, también se traduce en una similaridad de estilos de intercambio, *de modos de estar dentro de la escuela*. Sin embargo, esta confluencia de posiciones *como alumnos* se desdibuja cuando se trata de discutir en público si los bolivianos merecen trabajar en Argentina o no. Leo, Eduardo, imponen sus comentarios y opiniones en voz alta, se superponen a la consulta de la adulta, desafían a sus pares. Carlos sostiene algunos comentarios, -no permanece en silencio como Adrián- ante las confrontaciones de los pares, pero no se impone y es evasivo ante ellos y lo que plantea la adulta. Las afinidades personales también se desdibujan: en definitiva un *modo de estar* de Carlos en la escuela que no había registrado antes.

En sentido contrario, la divergencia de los posicionamientos como alumnos entre Ramiro, Carlos y Adrián, confluyen en una misma posición: nadie habló en plural, nadie en nombre de los bolivianos. En las interacciones registradas a partir de la improvisación, no surgieron *contestaciones políticas para el discurso político* de la exclusión que reproducían Leo y los demás.

Mientras tanto, mi modo de estar en la escuela se iba acercando cada vez más al tono docente: si bien evité deliberadamente la retórica del respeto, ante las constantes interpelaciones y enfrentamientos sobre Ramiro (que ya se había ido) reiteraba apelaciones a su condición de pares de edad, planteaba mi preocupación porque se había ido enojado y por la posibilidad de que concretaran agresiones físicas entre ellos.

En medio de estas intervenciones deslicé mi posicionamiento personal ante lo que estaba sucediendo, remarcando -lo que entendía como -mi condición de adulta ante los conflictos. Invito a reconocer aquí la huella del desborde personal con el que viví la situación desde la partida de Ramiro: el nivel de reflexión sobre mis posicionamientos

fue evaporándose con el correr de los minutos, en medio de la preocupación concreta por las agresiones entre los niños y la preocupación metodológica por cómo transitar un terreno pedregoso, repleto de roces imprevistos y crecientes. En ninguna situación previa de interacción con este grupo se había desplegado un enfrentamiento personal en torno a conflictos y personajes. Para dar un ejemplo crudo e ilustrativo, todo eran risas cuando el personaje de delincuente de Ramiro fue tomado de los pies y asesinado por los personajes de policías encarnados por Leo, Alberto y Carlos. Esto también explica mi perplejidad, aunque hubiera registrado interpelaciones nacionales en reiteradas ocasiones.

A lo largo de la estancia de investigación en la escuela se ha podido observar a Ramiro intervenir reiteradamente en el aula y ante las consignas de los docentes; además, es identificado por sus maestros como un niño “más maduro y formado” que el resto, destacan su forma de participación y conducta en las clases. En resumen, puede decirse que es un niño que “se hace escuchar” en el salón, algo que además es enfatizado positivamente por las expectativas de los docentes. Pero en el contexto del taller, Ramiro tuvo un posicionamiento que también puede interpretarse como un “hacerse escuchar”, aunque no encaja en las expectativas de “buena conducta” de la escuela: enfrentándose verbalmente a Leo por sus constantes interpelaciones en torno a “boliviano”. Desde luego, hay que advertir que el hecho de que no haya registrado “posiciones en confrontación” sobre la legitimidad de los extranjeros o los bolivianos, no equivale a que ellas no hayan tenido lugar en estos encuentros, sino que resalto el nivel de los discursos *públicos* de distintas situaciones. El desafío es preguntarse si las concepciones que los niños sostienen en privado, logran hacerse un lugar en la interacción pública en el aula, o con el grupo en un salón de actos, como el caso del taller. Pienso en lo que entiendo como intervención “autónoma” de Ramiro y Adrián, que volvieron a subir a un escenario de donde se los había echado “por bolivianos” mientras la investigadora y el resto del grupo interactuaban en una escena posterior a su salida, es decir que ya no los tenía como protagonistas. Aquí es posible interpretar que la decisión de volver a subir al escenario y denunciar que habían sido echados fue acordada “necesariamente” en ese intercambio privado entre ellos. Pienso en el intercambio privado entre niños que antecedió a la demanda pública de una sanción sobre la negación al trabajo: condición necesaria para que volvieran a subir al escenario, la interacción entre pares –fuera del alcance de la escena pública con la investigadora y

el grupo- fue clave para darle forma a una contestación de la práctica excluyente. Recordando que la dimensión privada de las interacciones entre los niños en la escuela puede alojar procesos sutiles de resistencia (Rockwell, 2006), cabe reconocer que en este caso la retórica de la discriminación enunciada en público no tuvo el desenlace intentado por Ramiro y Adrián.

Ya fuera del grupo, en la entrevista Ramiro me dice que Leo discrimina, pero no le contesta con ése término; cuando algunos niños dicen frente al grupo que no está bien que los bolivianos vengán a Argentina, ninguno de los hijos de bolivianos presentes intenta sostener que está bien que los bolivianos vengán a Argentina, o que no está bien que se les niegue esa posibilidad, el acceso a un trabajo.

Esta dinámica similar en las dos charlas grupales sostenidas con el grupo, configuró una desigualdad en los posicionamientos “públicos” de los niños, ya que quienes reiteradamente despliegan interpelaciones sostuvieron su posicionamiento sobre excluir a los bolivianos y quienes suelen ser destinatarios de las interpelaciones, –y son hijos de bolivianos- no les contestaron. He sugerido anteriormente las tensiones identitarias, el modo en que Ramiro vivencia su condición de hijo de bolivianos y las interpelaciones despectivas sobre la identidad. Claro que esto es central, pero quiero aproximarme a esta cuestión desde otro lugar, corriendo el “fuero interno” del eje de interpretación. Hay cierta brecha en la solvencia argumentativa, que tuvo una cara precisa cuando Ramiro “era” un trabajador migrante en el taller, y se desdibujó cuando los pares conversaban en las charlas grupales con la adulta -cuando Ramiro “volvió” a su lugar de alumno-.

En los dos intercambios grupales con la investigadora, son las voces de quienes “excluyen” las que se hacen oír; esto se reprodujo en una charla grupal que quise sostener con el grupo una semana después del taller, para conversar sobre lo que había sucedido. En la charla grupal realizada una semana después del taller, me propuse conversar con ellos sobre lo que había sucedido: me manejé con lugares comunes del discurso institucional contra la discriminación, centrado en el cuestionamiento a prejuicios del discurso social. Me detuve especialmente en las frases que reproducían los niños, como que en Bolivia no dejan trabajar a los argentinos. No tuve mucha suerte: con frases de la adulta como “*hay cosas que se dicen de los extranjeros que son muy poco ciertas*”, los posicionamientos contra los migrantes bolivianos se recrudecían por parte de Leo, Eduardo. A todo esto Ramiro, Carlos y Simón no intervenían. Cuando la

conversación se abrió y comencé a retomar los comentarios de los niños sobre otros temas, surgieron otros posicionamientos. A continuación muestro una secuencia en la que Ramiro comienza a intervenir sistemáticamente hasta volverse el centro de los intercambios con la adulta.

(En el patio, en ronda, la investigadora y algunos niños en el suelo, otros en sillas)

Alumno:-algunas mujeres eligen al novio por la plata

Inv:- a ver, denme un ejemplo

Carlos:-Amanda con Ramiro

Amanda:-ay callate, yo no me voy a casar.

Carlos:-se va a casar con un abogado

Inv.:- mirá, dicen que te vas a casar con un abogado ¿por qué?

Carlos:-porque quiere ser abogada

(risas)

Inv.:- mirá, yo empecé a estudiar abogacía antes de estudiar antropología

(Comenzamos un intercambio sostenido con Ramiro sobre las carreras y los tipos de abogados)

Quiero mostrar de estos intercambios, dos cuestiones que resultan sustantivas para aproximarse al punto de vista de (todos) los niños. Primero, que las relaciones y posiciones de habla y escucha fluctúan en relación a las identificaciones: las posiciones entre quienes interpelan y quienes son interpelados se invierten.

Inv:- Acá está hablando de un caso...otro ejemplo. De gente que está en la cárcel por cosas que no hizo. ¿Eso sabían que pasa también?

Eduardo: Sí. La hermana de Rochi está presa, en Bolivia.

Leo: ¿El hermano o la hermana?

Eduardo: La hermana.

Leo: ¿Por qué?

Eduardo: Porque...estaba con el novio. Y dice que el novio se fue a suicidar y estaba ella. Y ahora está presa. Y Rochi está solo con su papá.

(Los chicos le preguntan, Amanda también)

Ramiro (a Eduardo): ¿Y, ya le dieron condena o no se sabe?

Inv: ¿y a ustedes qué les parece eso? ¿Que esté en la cárcel esa chica?

(Eduardo intenta responder, varias voces superpuestas, algunos se detienen y se impone la voz de Ramiro, hacen silencio)

Ramiro:-que está mal, porque lo que tienen que hacer...los policías (...) al primer instante que muere (alguien) no pueden poner una persona presa.

Leo:-es la primera sospechosa.

Ramiro:-se supone que es la ley, no (se puede hacer cualquier cosa); está en LA LEY eso.

(Varios comentarios superpuestos, opinan)

Eduardo:-pero si te suicidas....

Leo: es la primera sospechosa.

Roberto:-pero Leo... pero...Leo, a la primera sospechosa no la podés meter presa. Tenés que tener suficientes pruebas para....

Carlos: Bueeeno, pero vos agarrá y estudiá para ser policía...

Leo: (a otro niño): Escuchalo que sabe eh...

Registro de audio, charla grupal en el patio descubierto 18/11/13

El contexto en el que Ramiro se hace escuchar con solvencia argumentativa y mediante una interpelación a Leo, es el mismo en el que había comenzado a ser identificado con un futuro abogado. Su argumentación parece sólida ante los pares, que terminan verbalizando cuestiones que se habían destapado con el intercambio entre Ramiro y la adulta: el estudio y su identificación como buen alumno, un futuro profesional *bueeeno vos estudiá para ser policía*. Quiero decir con esto que el descrédito de los niños “que discriminan”, ante un registro argumentativo tuvo que ver *estrictamente* con el conflicto sobre la extranjería tal como fue planteado por la adulta; y contrasta con la credibilidad que le dieron a una argumentación (valga de paso, “jurídica”) de su par en el mismo contexto. Esta fluctuación me interesa para fundamentar que también respecto de los enfoques educativos sobre los prejuicios y la xenofobia, es preciso desconfiar de las categorizaciones y esquemas institucionales sobre los niños como “alumnos”. Por otro lado, cuando la adulta permite que se corra el foco de discusión, también es cierto que los chicos hablan de sus conocidos bolivianos desde un lugar de proximidad e interés *el*

Rochi se quedó solo con su papá. Más que un discurso experto y descontextualizado sobre prejuicios, es importante plantear que los discursos de exclusión se superponen a esta cercanía que proviene de la cohabitación en la villa. Enfatizar esto último como premisa para “desestabilizar” jerarquizaciones con los extranjeros, es central para que la interacción pedagógica sea desde una escucha democrática de las palabras de los niños en un contexto donde, como Leo y Eduardo, cargan con múltiples desigualdades –y para propiciar la inteligibilidad de solidaridades “desde abajo”.

Resumiendo, quise dejar esbozada la duda de un desacople entre lo que se presupone desde el discurso educativo, y la complejidad de lo que está en juego desde el punto de vista de los niños (ya sea cuando sostienen delante de sus pares que hay que excluir a los migrantes, o cuando los niños migrantes o “hijos de” no confrontan al ser interpelados por estos discursos).

Valga decir que la reiteración de interpelaciones sobre la categoría nacional forma parte de los recuerdos que evocan mis interlocutoras bolivianas jóvenes de su paso por la escuela. La verbalización de los niños no produce efectos directos de exclusión, pero forma parte de la memoria de quienes han sentido el impacto de estas prácticas en la secundaria como un tránsito que se “decide” abandonar. Tal vez sea este carácter de interacción verbal entre pares de edad, entre alumnos como *sujetos con la misma posición institucional*, el que haya que mirar con más detenimiento: considero que permitiría esclarecer *la distancia entre la discriminación como experiencia escolar de los niños y las interpretaciones escolares sobre la discriminación*. En el ámbito escolar, lo que se nombra como discriminación alude a un plano de (mal)trato interpersonal, entre sujetos con una misma posición política dentro de la institución. Este nivel de trato no ha sido suficientemente abordado como parte de cierta “excepcionalidad” de la discriminación en la escuela en comparación con los hechos de discriminación estructurales. El **primer interrogante** que voy a dejar planteado para examinar teóricamente en el séptimo capítulo, se dirige a la distancia entre los enfoques institucionales y la experimentación de estos hechos desde la condición de edad, es decir desde la posición política institucional de niño y alumno.

Interpretaciones sobre la discriminación

En adelante voy a comentar los conflictos desatados al final del taller, desde la sensación de desborde que fue creciendo hasta el momento en que Adrián comenzó a llorar cuando todos se habían ido. Considero que anotar estas impresiones es un paso necesario para poner distancia, a modo de autocrítica, con modos y términos que hoy me parecen difíciles de fundamentar pero que intento captar al calor de dicho momento. El propósito no es examinar mis prácticas desde un ejercicio confesional autocentrado, sino ofrecer el escrutinio de las prácticas de interacción desde la posición “fronteriza”, cuando me ví a cargo de un grupo de niños en el ámbito escolar. Me refiero al uso de esquemas nativos de la docencia –la apelación a su condición de edad y respeto en el trato interpersonal, la intervención ante agresiones verbales, la interpretación de los actos de los niños en términos individualizados-; y otros que muestran incomodidades y reacciones del investigador, sus compromisos y distancias con las vivencias y emociones de los sujetos (Fonseca, 1999). El escrutinio de mis esquemas y reacciones invita a “palpar” de cerca los observables que configuran la materialización de estos hechos en su cotidianeidad. Las matrices de sentido disponibles con los que se los interpreta, logran inteligirse a través de mis propios actos y discursos. Para ello, completo en adelante el retrato del desenlace conflictivo que tuvo el taller de improvisación.

En varias ocasiones apuntaba a hacer explícita la desigualdad en el nivel de expresión de puntos de vista sobre el conflicto desatado. Los comentarios de los niños que “reflexionaron” sobre el impacto de sus palabras en Ramiro, dieron paso a otra escalada de conflictos verbales entre éstos, hasta que dí por terminada la situación de charla grupal. Mientras se retiraban al salón pedí expresamente a Adrián y a Simón que permanecieran un momento para conversar sobre lo que había sucedido, si les había gustado que se hablara de este tema y lo que se pudo conversar. Claro que ahora me suena por demás “ingenua” esa pregunta.

Simón respondió con evasivas y quiso irse al salón. Quedé a solas con Adrián.

Adrián:- a mí no me gustó porque me dijeron boliviano de mierda (empieza a llorar)

Inv.:- bueno... ¿me dejas abrazarte? ¿te puedo abrazar? (Lo abrazo, luego me inclino hacia él en cuclillas, está sentado en una silla) ¿yo te puedo contar algo? ... cuando yo estaba en sexto, séptimo grado me acuerdo que mis compañeros decían.... y ¿sabés lo que hacía yo? “¿por qué le decís eso, no le digas así” y me decían "callate vos, gorda"

-porque yo era gordita bastante, y yo siempre saltaba, no entendía por qué, pero me molestaba que les dijeran así. Entonces a mí eso me quedó siempre en el corazón y en la cabeza y cuando me fui haciendo grande y decidí qué estudiar, y busqué entre todas las carreras, encontré una que estudiaba ¿por qué los chicos dicen esas cosas? ¿y por qué le dicen eso a los bolivianos y no le dicen eso a los alemanes, por ejemplo, o a gente europea?

Adrián:- (Sigue llorando) mi abuela vive allá, y allá no roban nada como país y dicen que allá no les dan trabajo, pero sí les dan (vuelve a llorar)

Inv.:- Yo ya sé eso que vos contás porque aparte yo fui a Bolivia, yo conozco. Ahora, ¿vos pensás por qué no te animaste a decirles, a contestarles eso que estaban diciendo ellos?

(Cuenta una situación con estos niños donde le pegaron cuando respondió)

Adrián:- vos andate me dijeron y yo salí, y me hicieron corretear hasta allá a la esquina y me pegaron.

Inv.:- ¿y después qué paso, le dijiste a alguien?

Adrián:- a Lorena (una docente) y me llevaron a dirección

Inv.:- ¿a vos también te llevaron? ¿Y qué pasó ahí?

Adrián:- y la directora dijo ¿qué pasó? (dice que le dijo a la directora que estaban molestando a su país, y que llamaron a sus madres)

Inv.:- ¿Y después te volvieron a decir estas cosas? (Me dice que no) (...) yo...el hecho de que les propuse un tema como este para hacer una escena ¿a vos que te parece que tratemos de que sea abierto, que se hable de esto?

Adrián:- está bien lo que conversamos pero yo les iba a decir, a todos les va a doler.

Vengo reconociendo cierto desborde personal, desorientación ante el curso que tomaron los hechos en este taller. La irrupción de Adrián en llanto fue sin embargo el momento en que conscientemente asumí que “se terminaba” mi posicionamiento como investigadora: en la conversación con Adrián la cámara estaba ya apagada pero no reparé en ese momento en el grabador de voz, que estaba en medio del piso y siguió funcionando. Por eso pude luego recuperar esta conversación en detalle. Adrián me ha relatado situaciones de conflicto previas mediante los formatos de resolución de conflictos de la institución: ir a la dirección, hablar con los padres. Estos formatos disciplinarios aparecen como imágenes difusas y ajenas a la vivencia del conflicto en cuestión. Las tensiones que vive Adrián al escuchar los agravios al país de origen de su

familia, las resuelve “por su cuenta”, situacionalmente: simplemente evita posicionarse en público sobre los derechos de los bolivianos para esquivar nuevas confrontaciones. “Liberada” de las precauciones que me habían acompañado en el momento anterior, me dejé llevar por el impacto emocional que habían tenido los discursos discriminatorios en Adrián. De allí el impulso: el abrazo, pero también un posicionamiento personal sobre mi propia vivencia del “tema” como niña, desde la memoria emotiva de mi condición de alumna. Esta dimensión de empatía y afecto me gana cuando lo que se desborda es el sufrimiento de Adrián ante los dichos discriminatorios: nótese como la dimensión del trato interpersonal se vuelve el eje del conflicto y de sus impactos¹¹⁵. Como he planteado al comenzar el capítulo, los docentes se posicionan, intervienen o reflexionan en torno a relaciones de mejor o peor trato entre niños, en el desencadenamiento de gestos, actos y reacciones (con dimensiones verbales y no verbales). En este caso surge, una interpretación que enmascara el carácter político de las interpelaciones discriminatorias. Por el impulso de acercarme a Adrián, he comparado las identificaciones que pesaban sobre mí por una condición física, con lo que vive él por una condición política como hijo de bolivianos. Los niños *se dicen*. Por otro lado, es central advertir que la asimetría es entre el carácter “colectivo” que adquieren los posicionamientos discriminatorios y lo que cobra la forma de un desentendimiento individualizado de lo que le sucede a *los otros niños* a quienes también se dirige la interpelación discriminatoria. Resalto *cobra la forma*: no digo que sea efectivamente un desentendimiento (*a todos les va a doler* decía Adrián) aunque es cierto que me han dicho varias veces que no hablan con los demás pares sobre esto. Como en el hecho sucedido y las interacciones que llevé a cabo luego, el impacto de la discriminación *parece distribuirse* entre las vivencias individuales.

Todos aspectos de los significados con los que se vuelven inteligibles los actos de los niños *como alumnos*. El peso de mis propias interpretaciones en este sentido, se deja ver en distintos momentos, y cabe explicitar las limitaciones que ello ha acarreado para intercambiar con mis jóvenes interlocutores. Cuando le pregunté a Adrián cómo estaba el día posterior al conflicto y si quería seguir participando de los talleres, respondió que tenía interés pero me interpeló para que sea sin los niños que “discriminaban” ¿*Por qué*

¹¹⁵ Es cierto que en todas las interacciones nombradas como “discriminatorias”, hay distintos niveles de agresión e incluso muchas se despliegan de modo sutil o burlesco, que no implican hostilidad abierta ni lenguaje de odio. No es el caso; Adrián llora por haber escuchado el lenguaje de odio en sus pares.

no los sacás? Mi respuesta fue que era importante que ellos pensaran sobre lo que decían, ya que igual tenían que *convivir* en la escuela y separarlos no era una buena opción.... Le propuse “contar lo que sabía” por mi estudio en la universidad, para desmentir lo que decían sus pares sobre los bolivianos.

Adrián no quiso participar de ese encuentro ni pude intercambiar con él en una entrevista individual posterior, (como sí pude hacer con Ramiro y Carlos). Un punto más a favor para sospechar una distancia entre lo que se propone en términos institucionales o adultos, y lo que experimentan los niños.

Resta avanzar en cómo interpreta el propio Ramiro esta situación en los intercambios sostenidos con él (en los pasillos y el patio techado de la escuela) en los días posteriores al taller. En estas tres conversaciones, Ramiro hizo explícita la asociación entre las prácticas de Leo, el desenlace conflictivo en el taller y la categoría discriminación: al día siguiente del taller me decía *me da mucha bronca que Leo y Alberto discriminen*. Luego, en los intercambios siguientes, enfatizó la historia personal de Leo y su mal comportamiento en la escuela.

Inv.: ¿cómo estás? ¿Cómo estuvo todo?

Ramiro: nada...estoy peleado con Leo, con Amanda...me da mucha bronca que (Leo) discrimine

Inv.: ¿y a que atribuíste que piense eso...que diga eso...?

Ramiro: Leo tiene problemas con el padre (...) pero eso (no justifica) que discrimine. Yo a Leo le hablé varias veces, que se tiene que portar bien, que es por su bien...los maestros también le dicen, pero él no....

Registro. Conversación en el patio, 14/11/13

En el contexto de entrevista individual, Ramiro sostiene su posición a favor de los derechos de los extranjeros a trabajar, aunque tampoco habla de los bolivianos. De hecho, llama la atención que haya hecho referencia a países que no se habían mencionado en las conversaciones grupales con la investigadora:

Inv.:-(Le pregunto sobre el conflicto del taller, que ‘no dejan trabajar a personas de otros países’), ¿qué es lo que para vos está bien?

Ramiro:-que trabajen. Porque ellos vienen acá a Argentina para trabajar. Y es lo que pasa, en la actualidad que no les dan trabajo a personas de otros países, de China, Corea, que no les dan porque son discriminados, pero eso para mí no debería pasar más y la presidenta tendría que cambiar eso...

Entrevista, 6/12/13

La no enunciación de “boliviano” en los posicionamientos públicos y privados de Ramiro sobre los derechos de los extranjeros, aparece como una línea de continuidad entre cierta desmarcación en el contexto del taller y otros contextos grupales donde lo hemos visto interactuar. La semana siguiente al taller, el mismo grupo participó de una charla con la investigadora, donde se reprodujeron las interpelaciones y posicionamientos sobre los derechos que se habían hecho explícitos en el encuentro de improvisación. Al finalizar este encuentro, Ramiro planteaba que Leo “necesita ayuda psicológica, porque no es normal que ande discriminando” e interpretaba las prácticas similares que habían desplegado otros pares (exclusivamente) como una consecuencia de la presencia de Leo.

(Luego de que el grupo se dispersa y se va al salón; Ramiro, Amanda, Carlos y Simón se quedan conmigo ordenando las sillas en el patio. Nuevamente, se ve que en el contexto de interacción con los niños, me dejaba llevar por la mirada escolar y adulta sobre los posicionamientos de los niños: cuando intercambiamos impresiones, les digo que no entendía los posicionamientos de los pares, *como que no les interesa hablar y pensar sobre el tema.*

Ramiro:-Leo necesita ayuda.

Inv:- ¿ayuda en qué sentido?

Ramiro:-en todo sentido. Ayuda psicológica. Porque no es normal que ande discriminando.

Inv:- ¿no es normal? pero hay mucha gente que discrimina eh

Amanda:-bueno, pero hay cosas que ya vienen de familia

Ramiro:-él hace cosas diferentes que las demás personas no hacen.

Carlos:- demasiado pelotudo- no mentira (se ríe)

Ramiro:-lo que estoy pensando es que necesita ayuda psicológica.

Inv:- ¿sí?

Amanda:- Que sea familiar. Porque la familia no está junta. Están todos separados. Están todos mal en la familia y él viene, trae todos los problemas de la familia y es como que se descarga acá.

Inv:- ¿y alguna vez le preguntaron? ¿Qué te pasa, qué sentís?

Ramiro:-seño mirá, yo le hablé a Leo una vez y los profes también le hablan pero no entiende. Capaz ese día lo entiende, pero al día siguiente es lo mismo.

Inv:- ¿y una ayuda psicológica qué le haría?

Amanda:- Años anteriores tuvo ayuda psicológica en la escuela pero no cambió en nada.

Inv:- che, pero Alberto también discrimina

Ramiro:-(niega con la cabeza) Alberto cuando se junta con Leo nomás.

Conversación en el patio 18/11/13

Es cierto que al hablar con los niños, me doy cuenta del peso individualizante de la interpretación de Ramiro, remarcándole que hay muchas personas que discriminan. Claro que además he observado situaciones que desmienten que Alberto sólo discrimine cuando está con Leo. Pero al seguir la interpretación de Ramiro y Amanda, me dejo llevar por esa lectura y la refuerzo, preguntando por los sentimientos de Leo. La individualización de sujetos y las historias que necesariamente implica el trato interpersonal, se lleva por delante los intentos de reflexionar sobre la situación más allá de ella; objetivarla. Hay un plano de la burocracia escolar —el trato interpersonal entre individuos— que aumenta el volumen de su percepción como hecho individual y la reducción del mismo como fenómeno verbal.

Tres semanas después, al evocar la improvisación en un contexto de entrevista, Roberto explicaba el sentido de la denuncia que había hecho el protagonista de las escenas de teatro nuevamente, en relación a la categoría de la “discriminación y la falta de respeto”. Pero al consultarlo sobre las conversaciones sostenidas en los días inmediatamente posteriores al taller, —cuando todavía estaba “peleado” con Leo—, Ramiro profundizaba algunas categorías en torno a la conducta de su compañero:

Inv: (te acordás cuando hablamos) lo de la discriminación (me decías) que el problema era que Leo necesitaba “ayuda psicológica” (...) yo me quedé pensando que hay mucha gente que no necesita ayuda, y sin embargo siempre repite eso (...)

Ramiro: para mí hay muchos chicos que son afectados por los problemas de sus papás o algo que viene de la familia (...) los chicos quedan traumatados y eso los lleva a hacer cualquier cosa.

Entrevista 6/12/13

En primer lugar, puede notarse que la discriminación es un término desplegado por Ramiro para nombrar las prácticas de interpelación de sus pares, pero no para contestarlas: en el taller, se enfrentó a Leo diciéndole que lo estaba “bardeando”. En segundo lugar, si se pone en relación el relato de Ramiro sobre la improvisación teatral, se hace evidente la polisemia de la “discriminación” como categoría social en uso, que nombra interpelaciones de trato verbal pero también es una forma de contestación ante una práctica de exclusión (negar el trabajo por la nacionalidad).

No obstante, cuando se pudo indagar en su interpretación de los hechos, manifiesta que las prácticas de Leo no están (necesariamente) asociadas a prácticas discriminatorias, sino a problemáticas que afectan su subjetividad y se involucran en conductas inadecuadas en la escuela. Cuando le planteo que hay mucha gente que discrimina, me responde que hay muchos chicos con problemas similares a los de Leo. La clave individualizante no se altera sino que se expande a la interpretación de los actos de “muchos” chicos. Atendiendo a las palabras de Ramiro, las prácticas de sus pares que en un primer momento son nombradas como discriminatorias, luego son explícitamente “desacopladas” de sus posicionamientos sobre negarle trabajo a los bolivianos y las constantes interpelaciones en la situación de taller. Es decir, las palabras y actos de los pares son explicados en la clave de la subjetividad y la historia familiar de los niños, por un lado, y en términos de la transgresión a la disciplina escolar, por el otro. Este horizonte de categorías e interpretaciones que sostiene Ramiro en distintos momentos, impone reconocer las huellas de una mirada individualizante en torno a hechos que a su vez son ambivalentemente nombrados como discriminación. Aquí dejo planteado un **segundo aspecto** para el capítulo siguiente. Esta mirada que vincula “la discriminación” entre pares, a la transgresión disciplinar y un fuero interno de emociones del niño, no puede disociarse del contexto institucional en el que es producida: la escuela.

Palabras de cierre

Cierro la reflexión de este texto con el posicionamiento de la directora, a quien llamé preocupada por la tarde ya que no me pudo atender cuando terminó el taller. Me temía una reprobación por haber propiciado un conflicto, un cuestionamiento, y quería comunicar lo sucedido antes de volver a pisar la escuela la mañana siguiente. Se alivió al escucharme, me dijo que era cosa de todos los días: *se ve que en el fondo eso sigue estando, que los rubiecitos que tuvieron apoyo especial para pasar de grado (como Leo) también son discriminados*. Ahora comprendo lo que en ese momento me desconcertó, ya que la conversación derivó en lo que le dice Emanuel (el coordinador del apoyo escolar) sobre el derecho de las familias a elegir esta escuela y el *patoteo* de alguien cuando se le contesta que la inscripción es por internet *claro los argentinos son los que votan, no nosotros*.

La igualación burocrática no es sólo una cara poco amable, también puede asomar a veces como rostro de condicionalidad del derecho a la escuela.

Capítulo 7

La diversidad como paradigma de democratización y la posición institucional de los niños. Tensiones entre los enfoques institucionales y las reivindicaciones colectivas

En este capítulo analizo los procesos de individualización de los hechos discriminatorios en la escuela en relación a la posición política e institucional de los niños. El eje de la reflexión teórica es el plano del trato interpersonal y como parte de él, las emociones que verbalizan los niños, ya que constituyen dimensiones centrales de lo que se entiende como “discriminación escolar”. Intento reflexionar sobre el modo en que estos aspectos se solapan a la definición jurídica de los actos discriminatorios y a las regulaciones institucionales sobre los niños como alumnos. Dedico una parte importante a revisar aspectos de los discursos de estado sobre la discriminación: el enfoque jurídico de los actos discriminatorios y su tendencia a clausurarlo en relaciones de trato; el sesgo actitudinal; la homologación de condiciones. En la segunda parte del texto reflexiono sobre estos aspectos centrando la mirada en las relaciones políticas de la escuela y los tipos de enmascaramientos específicos que allí se imprimen sobre la discriminación y la diversidad, en relación a la posición institucional de los niños.

El principio de no discriminación y la diversidad como enfoques institucionales. Algunos sesgos problemáticos para el ámbito educativo

a) La polisemia de la discriminación y su clausura en las relaciones de trato interpersonal

En los contextos educativos transitados durante esta investigación, pude registrar algunas constantes sobre los usos sociales de la “discriminación” que me llevaron a

pensar la base de apoyo que obtiene la despolitización del término en los discursos institucionales.

Parece haber una dificultad persistente en el tiempo para que la discriminación y la diversidad sean apropiados mediante la operación típica del saber escolar, que es la descontextualización: es decir, la explicitación de los hechos discriminatorios, así como la reivindicación de las diferencias colectivas, como procesos sociales/históricos/estructurales¹¹⁶. El primer paso es conceptualizar la parte de responsabilidad de los discursos institucionales¹¹⁷ sobre la discriminación: sus usos como categoría polisémica comienzan allí. El peso del enfoque jurídico de la discriminación en este proceso, es notable.

Para iniciar el análisis vale una anécdota: en agosto de 2014, una representante del INADI que disertaba en la secretaria de derechos humanos de la nación¹¹⁸, acotó con un cierto tono de alerta que el bullying debía ser estrictamente diferenciado de la discriminación. Leyendo varios documentos institucionales sobre la temática, el tono de preocupación tiene un contexto: la categoría de bullying ha ganado un lugar relevante en los discursos institucionales sobre la discriminación dirigidos a la infancia y la adolescencia. Centrada en el hostigamiento entre pares escolares y de edad, el bullying nombra –en inglés- acciones de violencia interpersonal de distinto nivel (verbal, física, psicológica): está alcanzando el estatuto de sinónimo porque la discriminación se define cada vez más, como una desigualdad de trato. No es cuestión de interpretaciones de quien escribe sino de la literalidad de las definiciones que se presentan a los niños: en la página 7 del documento más reciente elaborado conjuntamente por UNICEF e INADI, “Si discrimina no da compartir”, se afirma “*Que es la discriminacion? La discriminacion es cualquier forma de trato desigual o maltrato hacia una persona o grupo* (UNICEF/INADI, 2016:7) para luego vincularlo a la discriminación digital (sobre todo en redes sociales). Ya en la página diez del mismo, sin mediaciones, se habla del tema eje del documento como *bullying y cyberbullying*: la discriminación es reemplazada por el bullying como un sinónimo. En este marco aparecen nuevos verbos

¹¹⁶ Como ese testimonio, bastante atípico, de la docente que en el capítulo anterior les planteaba a los hijos de bolivianos que podrían ser discriminados también fuera de la escuela, poniendo en relación hechos entre pares con otras experiencias institucionales.

¹¹⁷ Tomo como referencia una serie de documentos sobre discriminación y diversidad, algunos específicamente dirigidos al ámbito educativo, del INADI, UNICEF, la OIM, que se consignan en la Bibliografía.

¹¹⁸ Seminario “Migraciones en la Argentina: situaciones resueltas, cuestiones pendientes y nuevos desafíos” 12 y 13 de agosto de 2014. Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

también en las aulas, como relatan algunas docentes, como “bulinear” o ser bulineado. La alusión a formas de trato resulta un “comodín” que aparece en muchos otros documentos para definir la discriminación: a veces directamente como trato o maltrato (Inadi, 2016a), otras asociando la discriminación a la violencia (Inadi 2016b), y en general, haciéndose eco de la definición jurídica de la discriminación como acto (Inadi, 2011; 2016c). Sin embargo hay ciertas desigualdades de trato que remiten a posiciones en la estructura social (como los migrantes) y otras que no. Quiero destacar que no todo acto de violencia entre pares (o personas) reproduce relaciones sociales de poder: este aspecto político que divide las aguas, sin embargo no es el centro de lo que se analiza de las interacciones entre los niños en la escuela. Hay que encontrar las razones para el protagonismo del bullying y su camuflaje como sinónimo, en las bases de significado que lo vuelven posible, es decir que preceden a la introducción de esta categoría: lo que se ha generalizado es una acepción interpersonal de la discriminación, la cual se vuelve particularmente poderosa en la escuela.

Para pensar estos procesos voy a valerme de reflexiones que ya he comenzado a plantear en el capítulo 6. Había planteado allí que la discriminación se nombraba, en los conflictos entre pares, sucesivamente con categorías de trato interpersonal *si me seguís bardeando*. Es que la discriminación se despliega como término para nombrar relaciones cuyo carácter conflictivo impone “observables”, es decir aspectos accesibles a la percepción directa (gestos y/o discursos de rechazo, interacción física violenta, segregación o distancia). Este foco en el sentido de trato interpersonal que asume, permite explicar también usos exclusivamente “locales” de la discriminación, como cuando la directora me planteaba a *los rubiecitos también los discriminan* o los docentes del apoyo escolar me relataron las imágenes negativas de los bolivianos de la villa sobre los argentinos: *en la villa el discriminado es el argentino*.

La discriminación como categoría del trato interpersonal parece deberle su parte al peso del enfoque jurídico sobre la misma, que tiende a su clausura como desigualdad de trato individual y no como desigualdad estructural entre grupos y posiciones sociales, es decir, de status (Gutierrez Rivas, 2014). Considerar el peso del enfoque jurídico en la “divulgación” de esta categoría no es algo menor teniendo en cuenta, como he planteado, el alto nivel de institucionalización del término y su temprana introducción en comparación con otros países vecinos.

Si el foco en el nivel interpersonal empieza en los discursos institucionales, no es sorprendente encontrarse con que el más bienintencionado de los discursos

“progresistas” caiga en reduccionismos que enmascaran el fenómeno. Con el agregado de que a veces, estos discursos se dirigen a niños que viven en carne propia lo que se comunica de manera ambigua. Como cuando una Fundación que produce representaciones teatrales se presentó en el SUM de la escuela, con todos los grados presentes y los docentes observando.

La primera escena muestra a un hombre manejando un taxi, con un obelisco de fondo; le habla mal de los inmigrantes al pasajero. Cortan la situación con la palabra “discriminación”. La segunda escena representa a varios docentes gritando entre ellos, con gestos de autoritarismo (hacen pasar a una chica para que haga el papel de la docente).

Finalmente una de las actrices, de pie en el escenario, se dirige a los niños, parados en el amplio patio techado: parece que quiere reflexionar con ellos sobre las escenas. Sobre la de los docentes les dice “respeto a los gritos no, ¿no? Habla del “docente insolidario” (con los colegas de la escena). Dice frases como “seamos compañeras”. Habla sobre la otra escena: “ese taxista que mira a la Argentina de una forma cerradita, siniestra por momentos”. Pregunta (desde el escenario) ¿alguien se sintió discriminado cuando fue a una salita...o por la forma de ser en la escuela...? (una alumna de los grados más grandes levanta la mano). La actriz sigue enumerando: por su color, por su condición...su creencia religiosa... (Veo caras perplejas, los chicos se miran). ¿Alguna vez (alguien) se sintió discriminado-maltratado en la casa? (risas, comentarios superpuestos, empieza a hablar de su hija ante palabras burlescas de los niños cerca del escenario)

Registro observación en SUM 30-11-12

El registro termina con la mención de las risas de los niños: en un contexto en el que “supuestamente” se apelaba a escucharlos sobre vivencias de discriminación. En vez de detenerse en la reacción de los niños hay que preguntarse por las premisas contenidas en las preguntas de la actriz, la falta de condiciones concretas de escucha –como la niña que levantó la mano para no poder decir nada-. Acaso notar la involuntaria violencia simbólica que condensan las imágenes comunicadas¹¹⁹. La escena del taxi era muy

¹¹⁹ Para los niños e incluso para los docentes. Una de las escenas representaba una crítica a maestras desde estereotipos de autoritarismo (un docente que gritaba mucho y lo llamaban “insolidario”) que no sólo parecían anacrónicos sino injustos por el nivel de estereotipación.

apropiada para cualquier contexto menos éste: su uso es muy poco probable entre los niños de esta escuela y hasta imposible de pensar recordando a las condiciones de vida de quienes suelen desplegar interpelaciones despectivas hacia los bolivianos, como Eduardo, Alberto y Leo. Es que quienes escuchan con reprobación el discurso xenófobo sobre los extranjeros mirando por la ventanilla, no son los villeros (adultos o niños), sino quienes reprueban la discriminación desde una posición de clase que permite acceder al taxi como medio de transporte, -por ejemplo las actrices de la obra o quien escribe-¹²⁰. Nótese además que la mirada crítica de la sociedad que supuestamente se ofrece a los niños a través de estos mensajes, se cerró sobre los docentes y los taxistas, o sea trabajadores. ¿Consiste en una puesta en escena cuya representatividad es acotada o por el contrario, su enfoque está en sintonía con los discursos de estado? Sostengo los segundo: los documentos institucionales enfocan la discriminación como asunto de interacciones institucionales (sentirse discriminado en la salita), o como reproducción de discursos y actos xenófobos por parte de individuos (el taxista).

Ello no siempre conlleva reflexiones sobre el nivel de responsabilidad diferencial -política- que le cabe a las instituciones frente a la acción de los particulares. En una guía para docentes se sostiene que “*Los actos discriminatorios no se explican por ninguna característica de la víctima, sino por la mirada del sujeto, grupo social, sociedad o Estado que lleve a cabo el proceso discriminatorio*”. Sin embargo, a esta definición amplísima le sigue una explicación demasiado recortada sobre lo que se acaba de afirmar, la cual a su vez define el foco en el que se insiste en los párrafos siguientes: *por más que parezca que el sujeto discriminador lo hace siguiendo una lógica personal e individual, lo cierto es que en realidad está respondiendo a un marco cultural que crea y difunde estereotipos*” (INADI, 2011; 2016d)¹²¹. Hay en esta definición un eje vertebrador de la definición institucional de la discriminación y el punto de apoyo en lo que puede denominarse como el “discurso experto de la diversidad”: la sistemática mención, en todos los documentos consultados, de los *prejuicios, los estereotipos y las “creencias”* como explicación de los actos discriminatorios. Nadie dice que no tengan

¹²⁰ La ambigüedad se imprime también cuando se mezcla la discriminación con el “maltrato” en la casa: lo segundo es un aspecto central de los derechos de la niñez, pero no puede subsumirse al tipo de desigualdad que se juega en la definición de los actos discriminatorios.

¹²¹ Cabe destacar que estas características del discurso institucional no son en absoluto específicas de la gestión que inicia en el Inadi en 2016, que ha reeditado con nuevo sello a casi la totalidad de los textos de los mismos documentos de años anteriores. Sin embargo es cierto que puede verse una distancia significativa entre la licuación política e histórica de los documentos del INADI respecto de la rigurosidad histórica y pedagógica de las ediciones que llevan su sello pero fueron redactadas, años anteriores, por organismos de derechos humanos (APDH/INADI 2010).

un peso considerable; el problema es si está colaborando a un entendimiento de la discriminación y los fenómenos asociados –como el racismo– como una superestructura ideológica y un proceso “disruptivo” del sistema: me remito a la omnipresencia de la categoría de *arbitrariedad* que, al igual que la verbalización como *acto*, constituyen aspectos centrales de la definición jurídica. Tal es el problema que acarrea el recurso de la censura lingüística, donde las elaboradas estructuras institucionales de discriminación y racismo se disuelven, reduciéndose a lo que dicen las personas (Butler, 1998)¹²².

Por otro lado, traje al análisis la representación teatral de la Fundación en la escuela porque deja ver otro aspecto que entrecruza el enfoque jurídico y la interpretación escolar de la discriminación: la homologación de condiciones sociales.

b) La homologación de condiciones y la memoria histórica de las diferencias

La recurrente homologación de “condiciones” (nacionalidad, gordura, usar anteojos, posición de clase y otras) cuando se habla con los niños sobre la discriminación se generaliza en carteleras, comentarios fugaces de los educadores ante conflictos entre pares, descripciones de las interpelaciones cotidianas. Esta homologación aparece en primer lugar en las descripciones: *“boliviano es uno de los calificativos despectivos: (también) gordo, dientón, narco...”*. Esta equivalencia se deja ver en carteleras y afiches que permanecen como testimonio de actividades con los niños:

Soy mucho más que mis caderas anchas

Deci no al maltrato! No a la discriminación!

Me atrevo hablar aquí en plural, más allá de los ámbitos educativos que he transitado por mi trabajo de campo. La considero una tendencia representativa porque he relevado este tipo de discursos en escuelas públicas de zonas alejadas al barrio donde he

¹²² El foco en las verbalizaciones y las prácticas de los agentes no se manifiesta sólo en la “censura” o el remedio legal, sino en las iniciativas de las instituciones que modelan definiciones de democratización: se promueven “habilidades en comunicación intercultural para ámbitos educativos y sanitarios”, donde también ocupan un lugar destacado los estereotipos y prejuicios (OIM, 2017).

investigado¹²³ pero sobre todo, porque esta homologación obtiene un importante punto de apoyo en los discursos institucionales. He planteado ya en el capítulo 2, el peso de los enfoques anglosajones sobre la “diferencia”, y cómo se desconectan de los trayectos de reivindicación colectiva locales. En los propios lineamientos curriculares del INADI puede adivinarse una mirada que tiende a unificar las “diferencias” (étnicas, nacionales, de género y sexualidades, de discapacidades y condiciones físicas como el sobrepeso) (INADI, 2011, 2016c y 2016d). La homologación de condiciones también responde al enfoque jurídico de la discriminación como *acto*, en el sentido de una nomenclatura fija, preestablecida en el ordenamiento institucional: por medio de litigios, en esta figura legal se insertan múltiples situaciones y condiciones, los migrantes, los discapacitados, personas con obesidad etc.

A su vez, en esta operación de homologación tienen un importante peso, nuevamente, la definición del acto como mediado por *creencias y estereotipos* que son sometidos a desmentidas y problematizaciones en el discurso experto. Es una lógica argumentativa que se enfoca en una dicotomía “creencias falsas (difundidas por sectores de poder que se arrogan el lugar de normal) *versus* realidad o (características reales de los sujetos y grupos)”. El foco en los estereotipos es el denominador común de lo que se afirma para indígenas, afrodescendientes, migrantes limítrofes, homosexuales, pero se expande mucho más allá alcanzando a caracteres físicos como la obesidad, pertenencia a “tribus urbanas” como los *punk*. Dedico espacio a discutir la homologación que proviene del enfoque jurídico porque además, en ocasiones aparece naturalizada en el propio discurso académico sobre la discriminación en la escuela (Lopez, 2011)¹²⁴. Claro que son múltiples condiciones de los sujetos las que pueden implicarse en actos discriminatorios por parte de instituciones o individuos. Sin embargo, es importante rastrear que la difusión de la discriminación como categoría política se motoriza dentro de los límites de su definición jurídica y una clave culturalista de la diferencia: cuando se asume el peso de las *jerarquías entre grupos*, ello está profundamente licuado por el ensanchamiento de los estereotipos y creencias como variables explicativas y la consecuente homologación de condiciones¹²⁵. De este modo, las jerarquías aparecen

¹²³ Por un lado, el registro del afiche expuesto pertenece a otra de las escuelas que rodean la villa. He visto carteles similares en la puerta y las paredes de dos escuelas primarias públicas de la zona sur de la provincia de Buenos Aires.

¹²⁴ (Lopez, 2011:18; Croso, 2011:296)

¹²⁵ Por ejemplo en la guía para docentes citada además de todos los ítems de ley de actos discriminatorios, agregan un ítem sobre “situaciones particulares”: donde incluyen desde veteranos de Malvinas, personas privadas de su libertad y vecinos de poblaciones aisladas (2011,2016d:13)

como modelos e imágenes sociales, y la correlación desigual de fuerzas se subsume a los aspectos representacionales. No es que se omita la desigualdad económica de los grupos discriminados: pero se tramita mediante una suerte de *explicación tautológica que no sale de la individualización en sujetos o grupos*: están en desigualdad económica porque son discriminados de los lugares de poder y los accesos institucionales; son discriminados porque están en una desigualdad económica y de acceso a los medios de difusión de la cultura. Qué fuerzas operan más allá de los “estigmas” sociales y las barreras institucionales; la *economía política de las diferencias*, es algo que queda sin decir. Equivaler cualquier tipo de diferencia es un extremo al que también se llega dentro de este razonamiento:

“La lista es tan extensa y variable como absurdas las creencias que generaron la exclusión de: mujeres, pobres, migrantes, pueblos originarios, afrodescendientes, adolescentes y personas altas, bajas, flacas, gordas o adultas mayores” (INADI, 2011; 2016d:51). La conclusión es que no hay ser humano que no sea discriminado. O tal vez, que la “discriminación” como paradigma (ya sea en su acepción liberal o las de las políticas de la diferencia) se queda demasiado corto para lo que tiene que nombrar en el caso de algunos grupos. Primero, hay que preguntarse la conveniencia de definir a los “pobres” como un “grupo”. Más que nada, si se quiere defender una conceptualización relacional y sistémica de la clase como categoría analítica. No hubo en la historia una acumulación económica a costa de la explotación de los altos a manos de los bajos, o viceversa; pero sí la explotación de los indios y los negros a manos de los blancos. ¿Cómo promover un entendimiento complejo de la discriminación con herramientas saturadas de tal confusión histórica y política?

Precisamente, el problema que acarrea la noción de arbitrariedad cobra mayor peso ante los intentos de producir discurso sobre la discriminación histórica. El enfoque jurídico prescinde de certezas que son centrales para no licuar la genealogía de las demandas de largo alcance que fueron traducidas como las “diferencias”¹²⁶. ¿Las alterizaciones de los indios y los negros fueron “arbitrarias” o por el contrario, pieza fundamental del sistema de explotación colonial? La *arbitrariedad* contenida en la definición de prejuicio promueve esta confusión histórica al conectar silenciosamente con la

¹²⁶ No hay que olvidar que, como idioma institucional, las “diferencias” se abren paso en los años 80, al mismo tiempo que, con la entrada de una era “post socialista”, la contraofensiva imperial-neoliberal aplasta definitivamente las oleadas de rebelión anticolonial en África y las experiencias revolucionarias de América Latina luego de la revolución cubana, como la sandinista.

arbitrariedad en el enfoque jurídico. Este tipo de licuación histórica de las “diferencias” explica que, aunque en los documentos institucionales “no falte ningún estereotipo” (indios, negros, pibes chorros, villeros), ello siga siendo explicado en un tono culturalista: los sectores de poder que han construido versiones degradadas de los grupos y las difunden, como en los medios de comunicación. Esta explicación culturalista devalúa la dimensión material de las jerarquizaciones históricas, y por lo tanto las divorcia del funcionamiento del sistema capitalista. Urge resaltar que sólo las formas de discriminación que tienen como base la racialización son instrumentales en el proceso de acumulación y concentración del capital (Segato, 2015). Por otro lado no todos los calificativos pertenecen a discursos explícitos de exclusión y, por lo tanto, alineados con determinados posicionamientos en el espectro político¹²⁷. Para debatir el tema con la crudeza que los hechos imponen, solo para *algunos* de los grupos nombrados como “discriminados” por el discurso institucional y educativo, las consecuencias de los discursos sociales “se miden” en términos de vida y muerte de personas. En concreto, nadie muere asesinado por ser gordo o usar anteojos, pero sí por ser boliviano, mujer o travesti. Teniendo en cuenta que la formación ciudadana en la escuela debe promover la construcción de criterios para intervenir en las prácticas y relaciones de poder (Siede, 2013b), cuestionar la confusión histórica y estructural que difunde el discurso de la discriminación en el ámbito educativo es una responsabilidad pedagógica y política.

Finalmente, reponer la historia de las diferencias es cuestionar la remoción de la memoria del colonialismo en las luchas y trayectos continentales de la diversidad, insistiendo en los alcances estructurales de la colonialidad del poder y el saber en la región. A la vez que protege de caer en acepciones cada vez más ambiguas y confusas de los conceptos institucionales legitimados por los procesos de democratización, como el *pluralismo cultural*¹²⁸.

c) La diversidad como lenguaje democrático: el sesgo actitudinal y el lugar de los colectivos

¹²⁷ Para decirlo tal vez de forma demasiado simplista, no todos los grupos se convierten en objetos y sujetos interpelados por discursos políticos. Ningún político o partido hace campaña asociando la gordura a la delincuencia, pero sí vinculando a los extranjeros con el delito.

¹²⁸ En la gestión de la Alianza Cambiemos, este término comenzó a ser desplegado en contra de banderas de lucha fundamentales de la educación pública, como la laicidad. En mayo de 2017, alarmó la rapidez con la que incluso parte de la academia aceptó vincular la enseñanza de religiones con el “pluralismo” y la “convivencia en las diferencias” en la escuela. <https://www.pagina12.com.ar/34303-la-religion-en-la-escuela>.

Para la reflexión antropológica es importante señalar que el enfoque jurídico –traducido en la creciente mirada sobre los agentes estatales y las interacciones concretas–, instala entendimientos recortados de los hechos discriminatorios y los procesos de democratización legal. Por ejemplo, obstaculiza el entendimiento de la discriminación como un fenómeno vinculado a condicionamientos estructurales no fácilmente accesibles a la percepción consciente y directa, a los actos verbales o físicos. La internalización de las jerarquías sociales no es reductible a la reproducción de estigmas sobre uno, dos o tres grupos, sino que está profundamente entrelazada a la identificación con el poder y sus esquemas de percepción: ofrece un ordenamiento de la realidad social. Y es que la disputa pedagógica y política de fondo implica, como resumió Paulo Freire, “la lectura del mundo”¹²⁹. El sistema *no se ve*, contrariamente a las prácticas individualizables en agentes, o prejuicios verbalizados sobre un grupo.

En principio, la expansión y difusión de nociones de trato como aspecto de la discriminación en su enfoque jurídico, se vincula con una sostenida visibilización de interacciones institucionales en las que la población migrante ve obstaculizadas prerrogativas que le corresponden en la normativa de derechos, como he comentado en el primer capítulo. Hay allí un punto de referencia cuya relevancia no desconozco, e incluso la posibilidad de visibilizar estos hechos es algo que demandan las propias organizaciones. Como yo misma he abordado, los estilos de interacción verbal condensan posiciones desiguales entre actores institucionales y poblaciones históricamente subalternizadas. Pero he intentado relevar allí dinámicas de contestación y demanda, no siempre bien vistas en la escuela. Un aspecto silenciado de los enfoques institucionales, es qué hacen “los grupos” (en este caso los migrantes) con la discriminación. En este sentido, los enfoques oficiales sobre la discriminación, centrados en las creencias que se difunden desde el “poder” y las barreras institucionales hacia los grupos o sujetos, no ayudan a conectar la discriminación con la confrontación de posiciones.

¹²⁹ Dice Freire que “*la lectura del mundo no puede ser la lectura de los académicos impuesta a las clases populares. Ni tampoco puede tal lectura reducirse a un ejercicio complaciente de los educadores o educadoras en el cual, como prueba de respeto a la cultura popular, callen frente al “saber” de experiencia vivida y se adapten a él*” (Freire, 2014:133). Unas breves líneas bastan para mostrar la rigurosidad que el pedagogo brasileño atribuía a la educación popular como praxis intelectual democrática y no demagógica, contrariamente a interpretaciones que asocian a la obra de Freire con una supuesta romantización de los saberes populares.

El discurso experto de la diversidad no esconde el conflicto; pero tampoco muestra la confrontación. Quiero decir que la puja por igualdad de los “de abajo”, está bastante corrida del foco de lo que se viene difundiendo hace años como la discriminación, la diversidad e incluso la ley de migraciones. Dirige una mirada unilateral de las interacciones entre particulares donde se ejerce el poder (desde un derecho que se niega en una institución, un estigma social reproducido en los medios, hasta un crimen precedido por un discurso de odio, como el caso emblemático de la migrante boliviana Marcelina Meneses y su hijo, arrojados de un tren, o el más reciente del joven Franco Zarate, luego de reclamar a un comerciante por un precio)¹³⁰.

El “escamoteo” histórico de la confrontación se visualiza claramente al leer el modo en que el estado produce discursos sobre la ley de migraciones. Parece emanar de la voluntad del estado: se explica la derogación de la ley anterior, el ejemplo en el mundo y hasta la patria grande, pero la genealogía de estos derechos encarnada en disputas situadas brilla por su ausencia (Inadi, 2016b). En qué dinámicas locales nació esa ley, qué alianzas implicó (entre “diferentes” como los migrantes y “no diferentes” como los sindicatos y organizaciones locales), qué fenómenos se propuso combatir (como la violencia hacia los migrantes)-las muertes que costó. Nada de esto se comunica. También he señalado este desplazamiento de la genealogía de los derechos de los migrantes en el sesgo normativo de las secuencias didácticas de “La Valija”, por una tendencia a colocar a la normativa *estrictamente* como saber a enseñar. De allí se desprenden ejercicios de contraste normativo, de mentira (prejuicios) verdad (ley)¹³¹. Estas reflexiones son particularmente relevantes en Argentina mirando la multiplicación de legislaciones con enfoque de derechos en el período kirchnerista. Cuanto más se avanza en la democratización legal, más parece descansar en la ley como persuasión pedagógica¹³². La persuasión no es sólo normativa. Y no es nueva; la tendencia a homologar contenidos conceptuales y actitudinales, así como a reposar en el sesgo legalista, ya había sido señalada por Novaro hace quince años (2002) para los contenidos curriculares sobre la discriminación. No sé hasta qué punto esta imbricación

¹³⁰ Es entendible siguiendo este razonamiento, que algunos grupos de migrantes bolivianos hayan comenzado a plantear cuestionamientos y distancias respecto de la mirada victimizante que se promueve sobre ellos.

¹³¹ Estas reflexiones han sido comunicadas a los autores, que entienden por “validación” al proceso de consulta de organizaciones y actores del ámbito académico que no participaron en la elaboración del material, pero tuvieron acceso a la lectura del mismo antes de su publicación y ofrecieron comentarios, observaciones.

¹³² Segato viene realizando observaciones sugerentes al respecto sobre la violencia de género <https://www.pagina12.com.ar/39984-femicidio-y-los-limites-de-la-formacion-juridica>

ha sido superada. De la lectura de currículas actuales de la Ciudad de Buenos Aires¹³³ se desprenden acentos que ha logrado instalar el discurso “experto” de la diversidad, -el énfasis en conceptos como el prejuicio o los estereotipos-; pero sin ceder en las acepciones valorativas sobre y hacia los alumnos, que se presentan como “obstáculos para la enseñanza”¹³⁴. Por otro lado considero que en la currícula de secundaria se puede rastrear el intento de atribuir rigurosidad al concepto, trasladando aspectos de la definición jurídica a los contenidos, nuevamente por medio de la categoría de acto. Ello no implica que se hayan dejado de mezclar procesos que difícilmente puedan reducirse simplemente a “políticas discriminatorias”, como el Holocausto¹³⁵.

La imbricación entre la persuasión de la conducta y el análisis político no es privativa del discurso educativo. Con la ley de migraciones mediante, un considerable nivel de reflexión sobre un relato “europeizante” de la sociedad argentina y la discriminación a los migrantes limítrofes, el discurso de estado incurre ¿sutilmente? en los mismos solapamientos.

Esto se presenta en los documentos más recientes que invitan a conocer una “Argentina intercultural”, mediante la visibilización del aporte de grupos históricamente invisibilizados. *“Adoptar el paradigma intercultural implica perder el miedo a relacionarnos, interactuar con otros grupos, dialogando, aprendiendo a escuchar y a construir junto a quienes consideramos diferentes”* (INADI 2013; 2016a). O sea, una elaborada reflexión crítica, histórica y antirracista; pero de muy reciente y corto alcance en el discurso social, es colocada en cadena de equivalencias con una persuasión actitudinal y de regulación de los estilos comunicativos. Sostengo que esta operación discursiva de partida, necesariamente tiene consecuencias pedagógicas. Como concepto, el “diálogo” juega en contra de inteligir la diversidad como proceso de democratización. Colado en explicaciones sobre el racismo y la interculturalidad, ofrece

¹³³ Por cuestiones de extensión, tomo este recorte porque es donde he desarrollado mi trabajo de campo.

¹³⁴ *Los alumnos suelen ser portadores de prejuicios y expresar representaciones sociales estereotipadas y cargadas de valores sin analizar (por ejemplo, “los hombres primitivos eran salvajes y guerreros”, “en Estados Unidos todos viven económicamente bien”, “en África son pobres y atrasados”). Estas representaciones, más de una vez, se convierten en verdaderos obstáculos para desarrollar otras actitudes y valores. A través de la enseñanza se pueden “poner en cuestión” estas representaciones y analizarlas para descubrir qué valores encierran, por ejemplo, preguntando acerca de sus fundamentos.* (Diseño Curricular 2º Ciclo Escuela Primaria –Ciudad de Buenos Aires, 2012:274)

¹³⁵ *Se propone el análisis de los prejuicios y estereotipos que subyacen a las ideas y actos discriminatorios y a los distintos tipos de discriminación: por edad, género, nacionalidad, etnia, religión, condición social, económica o cultural, ideología u orientación sexual, como manifestaciones específicas. Como ejemplo, se puede trabajar a partir de casos en los cuales el Estado es responsable de políticas discriminatorias (como el Estado nazi y el apartheid) u otros.* (Diseño curricular Formación ética y ciudadana. 1º a 4º año. Ciudad de Buenos Aires. 2015)

una cara lavada que mezcla la crítica a las versiones hegemónicas de la sociedad argentina “blanca” con la persuasión moral sobre la conducta hacia los demás. Si, como he comentado en el primer capítulo, la acumulación de injurias sociales hacia los migrantes limítrofes y los bolivianos en particular se involucró en los procesos de activismo previos a la ley de migraciones; todo lo que costó generar un consenso social, un acuerdo institucional en favor de los derechos de migrantes, se lava por medio de nociones como el “diálogo”. El *diálogo* niega las confrontaciones, que son precisamente el corazón de las pujas y avances democráticos de la diferencia y su traducción en nuevos derechos “desde abajo” (lo que por supuesto no es reducible al paradigma de la diversidad)¹³⁶.

Quisiera agregar que el foco en los prejuicios y estereotipos deja cuestiones en el camino. Se desentiende de importantes trazos de los trayectos locales, concretos, en los que el colectivo boliviano y migrante en general, ha forjado reivindicaciones. Por ejemplo, las violencias experimentadas fueron interpretadas y “organizadas” por los bolivianos. Yendo a ejemplos concretos, los episodios de violencia y muertes de bolivianos en el espacio público; las reivindicaciones colectivas de los migrantes costureros surgidas a partir de los incendios en talleres textiles. Los dolores familiares, personales y colectivos se tradujeron y organizaron en las historias de activismo de las personas migrantes y los sectores locales que se comprometen en estas causas. Estos procesos, donde se han desarrollado formas de politizar los agravios e injurias, no están tan lejos de otras trayectorias y activismos sociales, como el de género. Entiendo que poner el foco en estos procesos, sortea los riesgos de hipertrofiar las diferencias mediante un enfoque sobre los derechos más cercano al discurso experto de la diversidad que al fruto de las luchas locales, donde los bolivianos luchan por sus derechos en articulación con otros frentes (sindicales, territoriales, de género, de activismos de derechos humanos).

Establecidos algunos sesgos problemáticos en el nivel de los discursos institucionales, corresponde mirar su “operatividad” en el nivel cotidiano, en el modo de procesar conflictos nombrados como discriminación. Como he dejado planteado en el capítulo anterior, en las palabras de los niños pueden adivinarse huellas de las claves expertas

¹³⁶ Es cierto que es una categoría que no pertenece a la gestión Cambiemos, que la ha destacado en sus discursos; es lenguaje de estado. Ha sido desplegada por ejemplo en la gestión anterior para nominar mesas de intercambio institucional con las organizaciones de migrantes.

que regulan múltiples aspectos de la vida escolar y en particular sobre los niños como alumnos.

El trato interpersonal y la posición política de los niños: dilemas de los enfoques adultos e institucionales

Volviendo a las descripciones de los hechos discriminatorios y lo que yo misma he consignado, es innegable el peso específico de la verbalización *los niños “se dicen”*. Este eje de verbalización se vuelve omnipresente sobre todo en el aula, que en comparación con otros espacios de interacción dentro de la escuela, “es una realidad hecha de palabras” (Díaz de Rada, 2008b). Pero también hay una dimensión sensible, sensorial (olores, impresiones visuales, sonidos que se emiten o se escuchan, gestos de proximidad o alejamiento físico) que no puede ser divorciada de todo aquello que se verbaliza, dentro y fuera de los salones de clase. Para el tema que me ocupa, se trata de una secuencia continua de *aspectos no verbales que resultan verbalizados*: como planteaba Ramiro en el capítulo anterior, cuando decía que le “daba bronca” que sus pares discriminen. Es que, en general, la inteligibilidad de las interpelaciones en la escuela se vale de un vocabulario de las emociones de los niños: angustia, bronca, vergüenza.

La presencia de las emociones en la interpretación de estos hechos se impone ante la proximidad física con los niños, los observables del sufrimiento con los que tienen que lidiar los docentes diariamente ante problemáticas familiares y sociales agudas en estos contextos: una de las maestras me relataba con detalle las vivencias de una niña de séptimo grado, cuya madre (migrante) ha sido condenada a diez años de cárcel por la figura de “mula” -tráfico de drogas-. *Cuando (los niños) le dicen “transa” se pone a llorar con una angustia; es una nena muy sensible*. Reivindicar o silenciar una pertenencia se nombra mediante diferentes verbos del trato interpersonal *bardear, joder, molestar, cargar*. En todos los casos, para los adultos y para los propios niños, las palabras tienen un lugar protagónico: *se/les dicen*. Para empezar entonces, quiero situar el entendimiento institucional de las interpelaciones *interpretadas como discriminación*, en el plano de las verbalizaciones, el trato interpersonal y los efectos emocionales (gestuales, corporales, expresivos como el llanto o la confrontación física) que se perciben en las relaciones entre los niños.

Hay una acumulación local de registro de este tipo de interacciones que vuelve por demás representativas las escenas que me relatan los y las docentes: “*callate boliviana*” -le decía como si nada-. “*Salí, no me toques, que me dejás olor*”. El olor, el rechazo, las imágenes despectivas que se pronuncian delante de los pares, forman parte de este “archivo” sobre la experiencia escolar de la discriminación que los acercamientos etnográficos vienen registrando desde hace por lo menos veinte años. Estas experiencias desplegadas en un plano de proximidad física, constituyen prácticas entre niños donde se “altera con violencia simbólica el cuerpo del otro” (Neufeld y Thisted, 1999). Por otro lado, estudios de otros países de la región y hasta Centroamérica, como Colombia, permiten suponer que hay condiciones para pensar comparativamente estos procesos: lo que los investigadores observan y los niños relatan, remite a verbalizaciones de heterodesignación compulsiva en torno a la pigmentación de la piel, las autopercepciones y desmarcaciones, las relaciones de poder en torno a condiciones colectivas en las que los niños se ubican (el nosotros nacional o blanco) o a la inversa, se desmarcan¹³⁷.

La verbalización de las emociones y las categorías de trato para percibir estos hechos están muy vinculadas a la atención sobre determinados tipos de verbalizaciones sobre las diferencias: las abiertamente discriminatorias, con distinto nivel de hostilidad. El discurso escolar de la discriminación, tal como lo notan organismos de derechos humanos (APDH/INADI, 2010), está particularmente moldeado por una mirada experta psicológica sobre el impacto emocional en los niños¹³⁸. En este punto hay que recordar que la lente “psi” no solo pertenece al saber experto en el ámbito escolar sino que se ha convertido en sentido común sobre la infancia (Llobet, 2013). Como he planteado, este marco de interpretaciones también es central en las categorizaciones de los niños como alumnos. El foco en las relaciones de trato centra la atención sobre la proximidad física entre los niños en los hechos de discriminación, pero lo que interesa problematizar es su cercanía política.

¹³⁷ Ya sea en la escolarización de niños afrodescendientes en Bogotá (Soler Castillo, 2013) o de niños peruanos en Chile (Pavez Soto, 2012), o niños colombianos en Quito (Sanchez Bautista, 2013) las interacciones discriminatorias al menos tienen la apariencia de un contenido similar a lo que se ha registrado en el contexto local, específicamente en el Área metropolitana de Buenos Aires.

¹³⁸ Valga acotar que en la nueva Ley Contra la Discriminación de la Ciudad de Buenos Aires, 5261/15 en su artículo 3 inciso c, se incluye esta dimensión emocional del impacto de la discriminación en la tipificación de tales actos: *Las conductas que tiendan a causar daño emocional o disminución de la autoestima, perjudicar y/o perturbar el pleno desarrollo personal y/o identitario, degradar, estigmatizar o cualquier otra conducta que cause perjuicio a su salud psicológica y a la autodeterminación de las personas bajo cualquier pretexto discriminatorio.*

Particularmente en la escuela, como espacio de institucionalización de la infancia, la cercanía física y material, es también una proximidad institucional-política como alumnos y como pares de edad. Esta equivalencia de *status* entre “sujetos que discriminan” y “sujetos discriminados” no puede trasladarse fácilmente a otro contexto. Esta caracterización es central para subrayar una diferenciación analítica no siempre puesta en primer plano, entre lo que se llama “discriminación en la escuela” y la discriminación como hecho social que remite a una desigualdad estructural. Hay algunos puntos de intersección entre ambas (los actos –sobre todo- verbales) pero conceptualizar sus divergencias es condición necesaria para un entendimiento complejo de la discriminación como fenómeno social y sistémico. En la escuela ¿hay condiciones para que esta distinción se torne “pedagógicamente legible”?

Enfatizar la posición institucional de los niños interesa para comprender el alcance específico que allí tienen términos y discursos sobre la diversidad (como las diferencias o el respeto) por ser imbricados a las posiciones y relaciones institucionales.

La democratización del trato hacia los niños es un proceso vinculado primero a las redefiniciones de las pautas institucionales de la escuela con la reapertura democrática. La entrada del idioma de los derechos del niño, ya a finales de los 80, acompaña ese momento de redefinición de los paradigmas institucionales, a la vez que la sanción de la ley de infancia se implicó en lineamientos que hoy se ven en la currícula: nociones de trato del adulto, pautas democráticas de autoridad y disciplina. La convivencia, el respeto, el diálogo, son categorías pilares de los lenguajes democráticos con los que la escuela procesa –y promueve posicionarse- ante los conflictos.

(Los varones están riendo y conversando en voz alta mientras la docente intenta explicar. Interrumpe dos veces por las risas y demás, cuando sucede nuevamente, dice) *“el que no quiere se retira. Yo no quiero a ninguno afuera. ¿Saben lo que es estudiar? Es un derecho. Es un derecho que tienen, el aprendizaje. Respeten a sus compañeros que también es su derecho. Es un derecho que tienen que aprender (lo repite varias veces).*

Los chicos dejaron de reírse pero siguen con la atención dispersa. La docente termina de leer, y repasa los puntos principales con los chicos.

Leo viene a sentarse al lado mío, yo lo llamo con un gesto.

Inv:- ¿qué quiso decir la seño cuando dijo que es su derecho estudiar?

Leo:- quiso decir que está re bueno estudiar

Inv.: -¿derecho...que quiere decir con eso?

Leo- que hay que estudiar para cuando sea grande ser alguien.

Inv:- pero derecho...¿que quiere decir esa palabra?

Lucas:-que hay que estudiar...obligatoriamente.

La docente sigue, dice ¿podemos trasladarlo a actividades escritas?

Corito: “noooooo”

Dice “saquen la carpeta de Lengua”. Se pone a copiar en el pizarrón.

Me acerco a Yanet, le recuerdo el episodio de la señorita...no parece recordarlo mucho, se lo reproduzco y le pregunto lo mismo que a Leo. Me dice que tenes que portarte bien y estudiar.

Vuelvo a mi banco, estoy en medio de Manuel, Jorge, Simón y Adrián. Les pregunto por la situación con la maestra ¿qué quiere decir que estudiar es un derecho?

Adrián:- “que cuando nos da algo la seño, la tenemos que respetar”

Simón:- “que si queremos, podemos estudiar”.

En medio de este intercambio uno le dice a otro “para no ser burro” intercambian bromitas.

Inv.: -y si decimos “tener derecho de ir al doctor” ...

Simón: Que te tienen que atender sin cobrarte

Otro:- que tenes que ir

Simón:- que nadie puede decirte nada

Ramiro: (porque) nosotros tenemos derecho a estudiar y tener una carrera cuando seamos grandes.

Registro de clase, 4/10/12

Lo que me interesa de este fragmento no es la discusión pedagógica sobre los lenguajes democráticos como formas de autoridad, sino el sentido situacional y posicional que asumen para los niños, ciertas categorías de percepción de los hechos escolares, como el “respeto”. En los intercambios con los niños, el derecho a estudiar aparece una y otra vez atravesado por múltiples caras: la relación entre la voluntad y la posibilidad, (querer y poder), las interacciones institucionales en las que puede encarnarse un ejemplo cercano (que *te tienen que atender sin cobrarte*), el relato promocional (ser alguien y la profesionalización). En la mayoría de ellas hay una clave más bien automática de interpretación hacia el sentido de obligatoriedad, pero también de merecimiento. Hay

que mirar esta imbricación entre lo obligatorio como convención social; la facultad que otorga un derecho a un individuo y lo que resulta una obligación para los niños (lo que dice la seño, que hay que estudiar obligatoriamente, etc.). Teniendo en cuenta que el respeto, por ejemplo, es uno de los términos que se despliegan ante las experiencias escolares y en los propios discursos institucionales, es central reconocer sus resonancias específicas, relativas a la posición política de los niños en este ámbito institucional.

Sostengo que la imbricación entre los lenguajes democráticos de la escuela y su cara *necesariamente* disciplinadora, es particularmente problemática para la inteligibilidad compleja de la discriminación como hecho social y estructural, sus intersecciones y distancias con lo que sucede en la escuela con los niños, es decir entre sujetos con una misma posición política.

En este nivel de análisis de las interacciones comunicativas, hay que colocar la pregunta por las “condiciones de posibilidad” para que las experiencias de (mal)trato como migrantes o hijos de migrantes en la escuela, sean asociadas a desigualdades sociales/estructurales hacia este grupo. Como en el caso de Ramiro en el capítulo anterior: cuando está en el lugar de trabajador en la escena “teatral”, discute el acto discriminatorio y el maltrato, exige una sanción. Pero cuando se trata de vincular ese hecho con las acciones de los pares dentro de la escuela, este vínculo se vuelve difuso y ambivalente, se traduce en las faltas disciplinarias y en la biografía familiar que las explica. Los hechos producidos dentro de la escuela, por pares, eran sostenidamente vinculados a un horizonte de disciplina y biografía familiar. En esta trama de conversaciones, entre la adulta y los niños, se desplegaba un entendimiento tácito de claves de interpretación comunes sobre los actos de los niños en el contexto de la escuela: los niños argumentaron en torno a una clave de interioridad emocional, más allá de lo que explícitamente verbalizaba Leo contra los migrantes. Entonces, lo que se observa, se traduce mediante signos no accesibles a la percepción directa que sin embargo explican –para los niños– las concepciones y actos (políticos) sobre los migrantes bolivianos que Leo despliega frente a los demás. Hay aquí una matriz de inteligibilidad sobre los hechos de discriminación escolar que responde al marco institucional: el peso de la biografía familiar y el entendimiento de las trayectorias y posicionamientos de los niños en la escuela (“como alumnos”) en relación a esta matriz. Resulta una clave de interpretación que es apropiada por madres de niños que son

violentamente discriminados¹³⁹. Me remito al relato de una mujer boliviana ante lo que le expresa su hijo, con aflicción, sobre lo que vive en la escuela (primaria). Cuando son los adultos los que “copian” –repiten– lo que dicen los niños, se destapa cómo se experimentan desde la infancia las desigualdades y jerarquías incrustadas en las estructuras sociales, económicas y culturales: el racismo, la subordinación material de los migrantes limítrofes¹⁴⁰, la negación de la membresía nacional a los hijos de bolivianos.

Mamá ¿por qué nací de este color? ¿Por qué me dicen boliviano si soy argentino? (Los chicos que lo molestan le dicen) vos naciste para servirme.

(La mujer me dice que ante esto considera que es importante) *hablarles de dónde vienen, que valoren y reconozcan...* (que tengan) *respeto* por su origen.

Cuando pregunto a qué atribuye esto de parte de los niños, me habla del caos familiar de *la casa* (que ya conocen a quienes discriminan); aunque una salida es *hablar con los padres*.

Conversación en Tribunales. Espera del inicio del Juicio por el Taller Textil de Luis Viale¹⁴¹. 18/04/16

Por el intercambio que tuve después con la sobrina de esta mujer, el conflicto se “resolvió” luego de idas y vueltas porque los niños que lo agredían dejaron de ir a la escuela: el que estaba por cambiarse de establecimiento era el hijo de esta mujer. En definitiva, se “resolvió” por el cese de la institucionalización común; claro está que el conflicto político experimentado en la escuela no se resolvió en absoluto. Puede reconocerse este trazo mediante una concepción de sentido común que se cuele en las impresiones de docentes y padres migrantes por igual: la atribución de las formas

¹³⁹ Un conocido en común, familiar de los protagonistas, me había presentado como alguien que trabajaba la discriminación en la escuela, ya que esta mujer buscaba orientación por lo que le pasaba a su hijo en una escuela primaria de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (no en la Comuna donde he trabajado). Sin embargo, me topé con ella casualmente, antes de haber concertado un encuentro.

¹⁴⁰ Unos meses antes, en octubre de 2015 durante un encuentro en la Facultad de Filosofía y Letras, el referente de una organización de jóvenes migrantes bolivianos comentaba interpelaciones hacia niños de origen boliviano como “esclavos” en una escuela de Flores, Ciudad de Bs As.

¹⁴¹ Un incendio en el taller se produjo en el año 2006 en la zona sur de la Ciudad de Bs As y en el fallecieron 5 niños y una joven embarazada. Es un caso emblemático de la explotación laboral de la población migrante y se ha señalado la relación entre la visibilización de este episodio y la concreción del Plan Patria Grande (Domenech, 2011).

agresivas o despectivas de los niños es asumida como “copia” de prácticas incorporadas en el seno “familiar”. Hay una lente disciplinar con la que se reflexiona sobre lo que hacen y dicen los niños, desde la clave de la biografía familiar que nutre estas clasificaciones sobre los alumnos. Es llamativo advertir que estos aspectos también pueden estar presentes en el discurso académico sobre el tema, donde se reproducen categorías de análisis propias del sistema escolar.

El presupuesto de que lo que dicen y hacen los niños es una “copia” de lo que hacen los adultos de referencia, remite por un lado a una noción interpersonal de la discriminación –que se traduce en actos verbales o prácticas-. Pero, también es una interpretación generalizada que se dispone para interpretar las distintas formas de malestar que expresan los niños en la escuela. Hay aquí las huellas de una clave de interpretación sobre la reproducción de la violencia familiar en los nuevos vínculos del sujeto, propia de la matriz “psi” (Llobet, 2011). Es un horizonte, nuevamente, de trato interpersonal y violencia (accesible a la percepción directa). No es sorprendente que sea en la escuela donde la discriminación se enmascara específicamente con trazos de inividualización, arbitrariedad, violencia de un fuero interno del sujeto.

S:-A principio de año tuvimos mucha discriminación entre ellos pero (después) logramos un montón de cosas en cuanto a lo humano. No sabés lo que era al principio “cállate boliviana. Salí, no me toques que me dejás olor. Igual (al chico que dijo esto) ¿sabes cómo le rebatimos la mala onda? Vos cállate Aguayo, ¿de dónde viene tu apellido? Se quedó mudo.

Inv:-¿Y de dónde viene?

S:-Hay veces que tenés que ser así. No sé de dónde viene esa discriminación que el tiene.

Inv.-No, el apellido digo.

S:-Y, me parece como...me suena a boliviano Aguayo (...)

Entrevista Sandra, docente de sexto grado

9/10/13

Además del enmascaramiento del hecho social de la discriminación, puedo interpretar en este intercambio algo que me ayuda a comprender la persistencia del sesgo de la persuasión actitudinal en este tema, y es que no colisiona con lo que evidentemente

sigue presente en la escuela, entre los propios educadores: la estructuración jerárquica de las diferencias (étnicas, raciales, nacionales, de clase). Asimismo, este fragmento donde se nota el desconocimiento sobre el origen del alumno que “discriminaba”, me hace pensar en una certeza que fui reconstruyendo al relevar que el “derecho a la identidad” como derecho de los niños, para algunos docentes sigue siendo estrictamente el DNI.

Es relevante señalar en este sentido, que la mirada individualizante *se complementa* con el sesgo actitudinal que empieza en los propios documentos institucionales. La observación de que las verbalizaciones de los niños se modifican con el “paso del tiempo” luego de intervenciones sostenidas de los educadores, me ha sido planteada en numerosas ocasiones. La polisemia alcanza, no casualmente, a algunos términos vinculados a estos lenguajes democráticos: el *respeto*, como término vinculado a la regulación escolar, también va en un sentido contrario al que le dan las personas migrantes –o sus hijos en la escuela- ante estos conflictos. Para los migrantes el respeto tiene que ver con el merecimiento de un derecho en condiciones de igualdad, o la reivindicación de un origen o pertenencia. El *respeto* en las interacciones cotidianas de la escuela, tiene resonancias específicas relativas a la posición de autoridad: más bien condensa efectos tácitos de censura verbal.

La vinculación de la diversidad a un plano actitudinal, tiene un efecto de desplazamiento que puede rastrearse también en lo que he mencionado para los discursos institucionales. Es un problema derivado de mezclar concepciones de alta politicidad histórica contra la “argentina blanca” oficial, con apelaciones dulcificadas a ser abierto y escuchar al otro. El riesgo es que la discriminación se encapsule como un hecho de la práctica (individualizada) hacia los demás y no como la internalización de relaciones de poder. La reflexión pedagógica debe preguntarse cómo la crítica de una forma de trato a los demás, se vincula (o no) a una crítica social -del sistema-. En este último caso se podría decir que el juicio moral sobre el daño que se hace a otro y la bifurcación básica entre lo bueno y lo malo, se articula a la inteligibilidad de una relación de poder.

Porque la internalización de jerarquías no siempre se traduce en actos. Hasta aquí he relevado numerosas situaciones donde los hechos “discriminatorios” se centran en un grupo de varones y las dos niñas que suelen frecuentarlos. Deliberadamente varias niñas como Sandra, Alina y Sonia me pidieron realizar talleres *entre niñas* y tuvieron como eje de conflictos a partir de la misma consigna, a *las mujeres*. Allí hablaron de *vecinas*,

la crianza de los hijos, vivencias de un grupo de *amigas*. En dichos contextos de interacción, claramente no tuvieron lugar interpelaciones como las que he relevado en las situaciones de los capítulos anteriores. Es decir, analizar las interpelaciones de clase y nacionales en la escuela me ha empujado necesariamente a detenerme en lo que *hacen* y *dicen* los varones. Entonces hay un plano de la puesta en acto, la “muestra” de verbalizaciones que tiene como protagonistas a los varones. Sin embargo, la internalización de jerarquías sobre los extranjeros puede correr paralela a lo que se considera adecuado para el plano del trato interpersonal.

Inv:- Bueno, yo me acuerdo que uno de los personajes que hacía de extranjero decía “Bueno yo voy a hacer una denuncia por discriminación”

P:- claro, hacía una denuncia porque nosotros no lo queríamos ahí, por eso, la empresa, nosotros no podemos hacer nada si esas órdenes nos dieron a nosotros (...)

Inv:- y el extranjero ¿Cómo sabe que tiene que hacer una denuncia?

P:- lo habrá escuchado, habrá hecho otra denuncia, o le habrán dicho “anda a quejarte a la comisaría”

Inv:- ¿y la policía como sabe que le tienen que tomar esa denuncia?

P:- porque es un derecho, creo. Que a los extranjeros no los tenemos que echar, supuestamente.

Inv:- (...) porque vos decís que no se los echa porque es un derecho, pero el señor de la empresa igual...

P:- el señor habrá querido entrar a otro país y como no tenía donde trabajar, no le dejaban.... y habrá hecho lo mismo

(...) Inv:-¿y para vos será así?

P:- y no tienen que entrar acá... no es de mala (...) es que no me gusta... tienen que ir a su país.

Inv:- vos decís “no es de mala”... ¿alguien te dijo?

P:- si....dicen que soy mala porque digo eso

Inv:- ¿qué hace un malo?

P:- yo digo eso, pero después me arrepiento porque no le voy a decir “andate a tu país” porque se sentiría mal, y si lo se lo digo soy mala.

Entrevista Pamela 6/12/13

Está claro que negarle los derechos a los migrantes no es una cuestión de falta de información sobre la legislación vigente. La prescripción como convención social, *no los tenemos que echar*, se completa con una categoría que marca distancia con dicha prescripción *supuestamente*¹⁴². Este posicionamiento de Pamela sobre los pares que se sienten mal cuando ella “es mala” –es decir cuando dice lo que piensa sobre los extranjeros-, es posterior a los conflictos e intercambios desencadenados por el taller sobre los derechos del capítulo anterior. Resuena en sus reflexiones, el eco de lo que había conversado con sus pares y con la investigadora, sobre el impacto emocional de la situación sobre Ramiro, que se fue enojado del taller, y luego sostuvo distancia con sus pares durante unos días. Más adelante en la entrevista, sin embargo, Pamela agrega que ni los propios niños –incluso los nacidos en Argentina- merecen estar en la escuela. Pero que no lo dice, tampoco, para no ser mala y que no se sientan mal. Es importante reflexionar sobre la brecha que parece pronunciarse entre la verbalización que se considera inadecuada para el trato interpersonal, y la tenaz persistencia de la jerarquización por nacionalidad, que la niña considera legítimo ejercer incluso hacia los propios pares de edad y su derecho a la escuela.

Interpretar un trasfondo “disciplinar” del discurso de la diversidad ofrece una explicación sugerente para un hecho que de tan obvio pasa desapercibido: de todas las estrategias desplegadas en mi trabajo de campo, no obtuve registro alguno de niños que solventen argumentativamente sus conflictos con pares en torno a la discriminación, mediante las categorías institucionales de la diversidad (diferencias, respeto, convivencia). Ya que se habla tanto de que las interpelaciones discriminatorias tienen que ver con lo que repiten los niños, hay que preguntarse qué es lo que los niños no quieren repetir de los adultos y los discursos institucionales. Deliberadamente, este discurso bienintencionado de la diferencia no es apropiado por los niños migrantes e hijos de migrantes. Su clave adulta, tácitamente disciplinadora y políticamente ambigua, es precisamente lo que obstaculiza que los niños puedan incorporar a las diferencias en alguna contestación política. Si se ha planteado la falta de condiciones para que los niños migrantes e hijos de migrantes pongan en relación lo que viven en la escuela con procesos que atraviesan al colectivo (Novaro, 2011b); sostengo que una parte de este problema remite a las categorías de percepción que se disponen sobre las experiencias

¹⁴² Valga aquí una acotación importante, ya que el énfasis en la difusión de derechos es un aspecto marcado de las secuencias didácticas del proyecto educativo sobre derechos de migrantes “La Valija”.

discriminatorias escolares. Ya que están profundamente imbricadas a los códigos institucionales de trato individualizado sobre los alumnos.

Todos los hijos de migrantes que he entrevistado sostienen, como desenlace de la situación conflictiva del taller que les presento, una suerte de “sujeto colectivo”: un *grupo* de extranjeros que reclama, una *marcha*, una *protesta*. En un caso me he encontrado con un nivel de argumentación y afirmación de derechos sugerente. Entre todas las reivindicaciones que sostuvo Sonia en las entrevistas (del gobierno de Evo Morales, la defensa de derechos en marchas y manifestaciones, su derecho a vivir en Argentina porque ella misma es migrante), además puso en relación la situación teatral del taller con la arbitrariedad de los actos discriminatorios.

Inv:-te cuento como sigue la escena. Uno de los trabajadores les dice: “voy a hacer una denuncia por discriminación”.

S:- discriminación porque no le quieren dar trabajo a un extranjero. (...) Solo digamos un argentino y viene un boliviano, digamos. Entonces revisan a los dos, y los dos están a la altura como para el trabajo, ¿no? Pero primero escogen al argentino, con decirte que no quieren darle trabajo al boliviano (...).

Entrevista, Sonia 2/12/13

Resulta difícil encontrar, en las palabras de Sonia, rastro alguno del tono generalizado (siempre hay excepciones) con el que se habla de las nacionalidades como conflicto en la escuela: allí lo que resuena como arbitrario es la jerarquización que se desprende de las palabras de los niños *¿cuál es el problema?* En cambio, el argumento de Sonia es claro: la nacionalidad se usa arbitrariamente como criterio contra un boliviano “a la altura” -comparado con un argentino- para un trabajo. Este manejo de la argumentación sobre lo arbitrario de la nacionalidad como mecanismo político, va “a contramano” de lo que sostenidamente se comunica cuando los niños ponen en acto interpelaciones despectivas o burlescas. Parece una elaboración construida en el marco de su trayectoria *por fuera* de la escuela (recordando también que su madre es militante en una organización territorial). Cómo se reconstruye entonces el nexo entre la discriminación en la escuela y lo que se comprende políticamente sobre ella como hecho social, es una pregunta por demás relevante sobre las concepciones de los hijos de migrantes. Porque aunque se afirme concepciones de derechos sobre los extranjeros, como también parece

sostener Alina, ello no se vincula a posicionamientos sobre hechos similares a los que ella vive en la escuela.

Inv:- ¿y para vos que es lo que corresponde, cómo deberían ser las cosas? Suponete, vos tenes que decidir cómo termina la escena “no, pero nosotros queremos trabajar”, y la de la empresa “no, acá solo argentinos”

A:-bueno, en esa situación puede meterse algún empleado de la empresa y decir “nosotros necesitamos un empleado extra para trabajar”

Inv:- ah mirá. Pero imaginate que el dueño de la empresa diga: no, el requisito es (que sea) argentino.

A:- a veces el jefe estaría mal. Porque a él no le gusta estar con gente de otro país. Entonces estaría mal.

Inv:-¿cómo te das cuenta que está mal?

A:- porque no sé. Yo tuve un amigo negro y todos empezaron a burlarse de él. Y por esa razón otras veces no quise estar con gente extraña.

Inv:- ¿y cómo es la gente extraña?

A:- no sé, un chino que tiene los ojos caídos. Y un negro que es de África o de Brasil, y porque una persona hable en inglés y no lo puede entender..... y los españoles también son extraños (...) porque le ponen muchas zetas y esas cosas (cuando hablan)

Inv:- Ahí cuando la empresa les dice que no porque no son argentinos ¿hay algo que se pueda hacer como..? ¿Cuál debería ser su reacción?

A:- bueno, ellos podrían planear un grupo de extranjeros y decirle al gobierno “nosotros no tenemos trabajo y ustedes sí” (...) y por eso, solo armar cortes para que les den otro trabajo.

Entrevista Alina 5/12/13

De algún modo, está hablando en tercera persona sobre hechos que la conciernen directamente: Alina tiene un estilo de español que es burlado por sus pares, tiene los ojos “rasgados” y la piel morena, en torno a todos estos “diacríticos” es identificada como boliviana habiendo nacido en Argentina. Habla en tercera persona de hechos similares a lo que le pasa a ella en la escuela; en principio podría interpretarse como que no acepta para sí misma la descripción que le asigna a alguien “extraño” a los argentinos. Resulta importante ver que su posicionamiento parece convalidar, o al

menos no cuestionar, la desigualdad de trato hacia los negros. Ello no es lineal con un discurso xenófobo, en principio manifiesta que los extranjeros pueden reclamar un trabajo negado. *Estar mal* es una misma categoría de percepción para dos hechos: la exclusión laboral a un extranjero y la segregación a un par negro. Pero si primero es el jefe que niega el trabajo quien *está mal*, cuando refiere al estar mal como un hecho de quienes excluyen a pares (un amigo negro), el excluido es “gente extraña”, y convalida la segregación y la distancia. Lo que *está mal* de la situación que ella asoció con (otro) acto de exclusión, se desplaza: *no quise estar con gente extraña*. El posicionamiento de Alina diverge de los posicionamientos de exclusión mediante una forma “arquetípica” social, contra los migrantes; pero ello no se traslada a un posicionamiento sobre hechos más cercanos, “arquetípicos” de lo que vive ella en la escuela.

Esta complejidad debería completarse también, con los posicionamientos y autoidentificaciones de Alina en otros contextos de interacción. Había planteado antes que las situaciones de improvisación en los talleres donde solo participaron niñas, tenían como protagonistas a *vecinas, amigas, mujeres* de referencia: quien más sistemáticamente sostuvo las verbalizaciones que permitían desarrollar escenas de improvisación fue Alina. En el primer taller, vinculó la frase “derecho a la educación” que le propuse, con una situación que afectaba específicamente a las mujeres.

Inv: *Bueno, vamos a hacer de espectadores, nos sentamos en el piso (..) Acuérdense la palabrita que yo les decía la semana pasada. “Sostener” ¿sí? Los tengo que sostener con la mirada y con la escucha. Bueno...a ver ¿quién pasa? (Se acerca Alina, le digo en voz baja “derecho a la educación”. Se ubica en el “escenario” junto a Sandra. Les digo a Sandra y Alina): acuérdense que improvisar es también, seguirle la corriente al otro.*

Alina:- *¿Viste que hay muchas violaciones hoy en día?*

Sandra:- *Si, es verdad*

Alina:- *¿Acaso aprenderías taekwondo para defenderte? Yo se me sé algunas patadas, pero si hay que agarrarlo del cuello...*

Sandra:- *¿dónde tomas las clases?*

Alina:- *No sé, yo me las practico en mi casa*

(Les pregunto qué tema les había dado)

Alina:- *Los derechos humanos*

Inv:- *¿Los derechos humanos?*

Sandra:- ¿qué derechos pensás que tiene la mujer?

Alina:- no ser violada, no ser asesinada por un hombre (...) pero cada día los derechos de los hombres cambian y los derechos de la mujer están cambiando.

Inv:- ¿Cómo están cambiando?

Alina: No sé, hoy en día los hombres se enojan y cambian...y hay muchas muertes de mujeres (...) antes no tenían derechos.

Inv:- Antes...¿y ahora?

Alina:-Tenemos casi los mismos derechos de los hombres.

Sandra:- ¿Te parece bien esto de que las mujeres tengan los mismos derechos?

Alina:- Sí. Ahora mi tía está trabajando en Tierra del Fuego, en hoteles y le pagan muy bien, veinte mil pesos por mes.

Registro Taller en SUM 5/11/13

Hay en estos intercambios una interpretación sobre los conflictos que afectan a las mujeres como hechos “propios”. Lo que sugiere el uso del plural al que recurre Alina cuando le pregunto por los derechos actuales de las mujeres: *tenemos*. En particular, la interpretación de Alina sobre la autodefensa de las mujeres como “derecho a la educación”, habla del modo en que el lenguaje de derechos es fijado a sujetos y conflictos que resultan “inteligibles” para los niños y niñas. Un tipo de imbricación que vine relevando en torno a los “significantes flotantes” que impulsan el despliegue de la politicidad del lenguaje de derechos (Douzinas, 2006). De aquí planteo, a modo de hipótesis incluso para seguir explorando, que considero necesario renovar el entendimiento teórico de lo que se nombra y analiza como discriminación. En concreto inscribiendo el tema dentro de una pregunta más amplia y compleja, sobre la relación entre las identificaciones y las concepciones de derechos en la infancia.

Volver al *trato interpersonal* y el *impacto emocional* como aspectos constitutivos de los hechos nombrados como discriminación, sirve para advertir que se trata de aspectos generalizables a cualquier tipo de conflicto y relaciones de poder entre niños en la escuela. Lo que debería dividir las aguas, es que solo algunos conflictos entre pares reproducen relaciones sociales de poder. No todos; es por ello que, cuanto más se unifiquen los conflictos de discriminación en torno a reglas “internas” de convivencia

(saturadas de disciplina), menos podrán esclarecerse pedagógicamente las relaciones y distancias entre las vivencias institucionales y los procesos sociales.

Es central ver que hay aspectos del “código institucional” para interpretar lo que expresan los alumnos, que no solamente saturan las interpretaciones sobre los niños que discriminan sino las emociones, reacciones y demandas de los que son discriminados. Tal mi reflexión cuando registro que en un ámbito educativo plagado de diferencias y distancias respecto de diversas cuestiones en relación a la escuela, un nivel de reconocimiento de la posición de los migrantes en la sociedad, etc. Sin embargo la “discriminación” como hecho entre los niños es asociada a un universo de sentidos similar: la individualización, la equiparación de calificativos.

Federica dice al grupo: *quiero meter un bocadillo. Ana vino a compartir algo y... ¿querés contarlo?*

Analía:- estaba en la iglesia y me caí al piso... sentí que dios hablaba conmigo en lenguas...me liberé (..) cuando me fui a dormir me liberó de la angustia que sentía de lo que me dicen en el colegio; (porque) me dicen ciruja ... (mira a Lucas, sentado junto a Juan y los otros varones del grupo) te estoy hablando a vos Lucas. Porque yo soy evangélica.

(Lucas mira para abajo, nadie habla. Silencio)

Federica: perdón... independientemente de que uno comparta o no (sobre la religión) ¿está bueno reírse si es diferente (...)? alguien que viene con anteojos...o alguien que dice “eh, vos, boliviano”...

Juan: ey, sí, yo soy; ¡a mí nadie me maltrata!

Federica: eeepa...

Mariela: es muy significativo lo que dijo Ana (poder hablar sobre) qué es lo que generó angustia...

Federica: hay gente que se saca la angustia jugando al futbol (...) o pintando un cuadro... ¿qué hacen ustedes cuando están angustiados? (algunos comentarios superpuestos) ¿y alguien alguna vez se metió abajo de la cama...?

Observación de clase “ronda” en Apoyo Escolar. 26/8/13

La angustia de Analía¹⁴³, una niña pobre que es llamada ciruja, se vincula con una noción angelada de la discriminación escolar, donde usar anteojos sirve para hablar de los niños llamados cirujas o bolivianos despectivamente, como *diferentes*. Sobre todo, lo relevante es ver cómo la emoción que verbaliza Analía se traduce en una angustia abstracta, generalizable a cualquier otra: *¿Qué hacen cuando están angustiados?* Yendo a las vivencias en la escuela, las injurias y reacciones que se desencadenan ante signos de violencia verbal contra los migrantes, entrecruzan aspectos biográficos con la posición en la sociedad. Recuerdo el llanto de Adrián en el capítulo anterior y cómo fue “traducido” por mi memoria escolar de la discriminación, equivaliéndolo a las ofensas por una condición física. La complejidad de la experiencia de los hijos de migrantes, sin embargo, condensa la reacción a una ofensa familiar y a la vez colectiva: resuena contra múltiples sentidos de pertenencia.

El trasfondo disciplinar obtura dos aspectos significativos: que estas emociones que se viven en el ámbito escolar, en la infancia, puedan ser conectadas con una memoria de injurias y elaboraciones colectivas. Segundo, el entendimiento de que las verbalizaciones discriminatorias de los niños no se equivalen a la discriminación estructural, como hecho político. Ni uno ni otro aspecto se dejan ver en las múltiples neutralizaciones que vengo relevando.

Esta forma de traducir las emociones, en el contexto, es claramente complementaria de la neutralización del aspecto político de los impactos en los niños, de sus malestares y vivencias. Un camino posible para comprender este tipo de intercambios políticamente ambiguos y hasta negadores de lo que se conoce del entorno, es nuevamente *el “niño” al que se le habla* en las interacciones pedagógicas: cómo esa imagen recortada de niño “universal” se proyecta en el mismo momento en que se habla con ellos, en que se escuchan sus demandas como niños y niñas que no encajan en esa figura angelizada. Es central comprender el peso de los lenguajes psicologizantes y la individualización en este proceso.

Al terminar la clase, los niños se fueron, y surgieron comentarios sobre la situación que propició Analía.

Federica: la mamá se victimiza mucho... siempre ponen en los demás.

¹⁴³ Analía nació en Argentina, sus padres son argentinos. Tiene 12 años.

Mariela: ella arrancó como la marginada... (...) dice que la maestra se roba la plata de las fotocopias....

Federica: Germán (el hermano) está mucho mejor (...) la mamá ahora va a retirar el boletín por el trabajo de una maestra.... ahora está más integrada (...) ellos (la familia) son plausibles de cualquier tipo de manipulación (...) si eso (la religión) le sirve para moverse del lugar en que está, vamos con eso... de toda la gente que está viniendo acá son los más marginales.

Mariela: están en esa pose de que les tienen que dar (...) por ejemplo las netbooks...y de quejarse, de que son una porquería....

El propósito de mi reflexión es aportar una mirada sobre el condicionamiento que impone ciertas claves de interpretación a individualizar lo que los niños plantean en los ámbitos educativos, limitando la escucha de demandas en la infancia. En el caso abordado, se entremezclan nociones de victimización al punto tal que toda demanda es victimización, toda demanda de los niños es un “síntoma” de la familia. Una matriz de interpretación que complementa la mirada institucional –que en numerosas ocasiones se cuestionaba en el apoyo escolar- sobre las familias pobres.

Haciendo un intento de cómo sería escuchar las emociones de los niños de otro modo, quiero advertir que otro aspecto de la conversación grupal analizada es cómo se interpreta la afirmación de Analía sobre ser evangélica. La docente mira a la religión desde la sospecha de manipulación, pero no desde el recurso que este marco simbólico está ofreciendo a una niña *pobre* que inmediatamente antes había expresado malestar por ser llamada ciruja en la escuela. Es importante escuchar esa asociación discursiva entre lo que no se quiere ser (nombrado) y la afirmación de “ser” algo: *porque yo soy evangélica*. En sintonía, Juan responde confrontativamente *sí, yo soy*. En el plano de las interacciones, la heterodesignación no es siempre una interpelación directa, que es lo que se capta como acto verbal “políticamente incorrecto”. Las heterodesignaciones políticas cargan con significados que rebalsan este estilo de intercambio verbal: no pueden ser reducidos a una interacción compulsiva, sino que implican significados que se construyen y (re)producen mediante la pronunciación de un verbo que se generaliza: *ser*. *Ser alguien* a través de la profesión, como he planteado como retórica socialmente extendida, no es la única forma en la que el “ser” se verbaliza. De hecho, es más probable que esta retórica se despliegue frente a un adulto, porque se reconoce su legitimidad institucional, pero eso no quiere decir que se limite a ello. En los dos

capítulos anteriores he relevado la complejidad de estas verbalizaciones sobre lo que se es. Como le decía Carlos a Ramiro cuando lo escuchaba argumentar sobre las leyes *bueeno vos estudiá para ser policía*. Acaso ser pobre; *eso porque su mamá es pobre*, me decía Adrián sobre los niños a quienes se les dice que venden pan. Y también, ser *boliviano*, estar (*negro*) *café*. O ser indio.

En el patio, Amanda y Pamela están sentadas entre otros niños, “espectadores” mirando a Ramiro y Eduardo. Intercambian risas y bromas mientras esperan que los “actores” comiencen a hablar.

Amanda y Pamela conversan con Ramiro, Amanda le pregunta *¿vos sos indio?* (Se ríen)

Registro de Taller 4/11/13

En el idioma español, *ser*, (al igual que *estar* y *parecer*) es uno de los verbos copulativos; se trata de verbos que fijan un predicado nominal del sujeto, es decir que vuelven equivalente el atributo (del predicado verbal) con el sujeto¹⁴⁴. *Ser* es un verbo presente en los códigos abiertos de comunicación entre los niños, y lo que sirve para comprender el sentido de las heterodesignaciones políticas, es su inscripción en un flujo más amplio de identificaciones y posicionamientos. La negociación, apropiación o disputa entre lo que se es, lo que se debe/quiere ser, y lo que no. Claro que también hay en juego permanentemente significados sobre ser lindo, feo, gordo, *popular* (“es lo más visto” como me contaban Pamela y otras niñas en algunas conversaciones). Pero abrochar todos estos significados como parte de un mismo problema pedagógico y una misma clave de regulación institucional, tiene más que ver con escuchar lo que se “quiere” de lo que dicen los niños. La homologación de condiciones remite al enfoque jurídico pero en la escuela consiste en una interpretación adulta, en el plano del trato burocrático individualizado en el que se efectivizan las rutinas institucionales. Es una interpretación operativa para hablarle a un “niño” abstracto, que neutraliza lo que no se resuelve de *lo migrante*, *negro*, *villero*, “*ciruja*” de los niños y niñas de carne y hueso como sujetos de la educación. Un proceso que por supuesto, condiciona la posibilidad de una escucha más democrática de sus emociones, la posibilidad de conectarlas a procesos relativos a la posición social de los niños y niñas.

¹⁴⁴ Definición de verbo copulativo Real Academia Española on line <http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/terminos-linguisticos>

En este sentido logro ver más de cerca el problema de proyectos educativos como el de las Escuelas de Innovación. El foco en la subjetividad de la niñez y la adolescencia a través de la enseñanza artística no es discutible en sí mismo, sino por lo que puede silenciar de la situación concreta de niños y adolescentes, *justito* en contextos carenciados y otros eufemismos. Es decir, el problema tiene que ver con el lugar que “se hace ocupar” a la subjetividad y el arte dentro de un paradigma educativo -que es al que dirijo las críticas-¹⁴⁵. El asunto es que las categorías abstractas de un fuero interno aparecen como lenguaje legitimado para pensar lo común entre niños de distintas posiciones sociales, pero a su vez esta matriz está sirviendo para enmascarar que la desigualdad educativa de los niños responde a una desigualdad entre sectores sociales. El sujeto de la educación que se dibuja en este sentido, es un *niño en singular* desanclado de demandas sociales —entre otras, de demandas por la democratización del espacio escolar-. A la vez, este centro en la subjetividad corre de foco una pieza central de la posición estructural de la infancia: la subordinación a los adultos (y sus decisiones). Es importante atender a este dilema ante la proliferación de iniciativas que trafican el lenguaje de las emociones infantiles para hablar en nombre de la niñez y las diferentes formas de malestar que expresan en ámbitos escolares.¹⁴⁶

Finalmente, el horizonte disciplinar obstaculiza el entendimiento del problema educativo en las interacciones comunicativas entre los niños: la reproducción de jerarquizaciones sociales. Correr esta lente, abre a darse una pregunta pedagógica y política sobre la fuerza con la que se internalizan esquemas de poder en la infancia. Ello podría explicar algo más complejo sobre los actos de los niños, que desde luego no ocurren solo dentro de las paredes de la escuela: por ejemplo, el nivel de identificación con el poder (por más situacional que sea) necesario para imponerse ante un par tratándolo de esclavo: *vos naciste para servirme*.

Los registros comunicativos en la escuela y las categorías de percepción de las “diferencias”

¹⁴⁵ Baste acotar que el teatro, por ejemplo, como parte de la educación artística, presenta una vasta tradición nacional y regional de experiencias que dialogan con la educación política y la organización popular (Martínez, 2013).

¹⁴⁶ <http://www.ambito.com/883575-educacion-emocional-una-estrategia-que-busca-combatir-el-bullying-y-la-desercion-escolar>

He mostrado en el capítulo anterior que las verbalizaciones sobre la referencia nacional se vinculan con el despliegue o la afirmación de concepciones políticas sobre los migrantes. En ese contexto fueron desplegadas asociaciones explícitas entre la reiteración de “boliviano” y la exclusión política de este colectivo que, es cierto, responden centralmente a todas las condiciones que allí se ofrecieron para que esto fuera posible, en una situación a mi cargo. Sin embargo, es ingenuo suponer que estas asociaciones discursivas (entre verbalizar burlescamente una condición y defender su exclusión) sólo podrían haber ocurrido en este tipo de interacción. Primero, porque sus propios protagonistas (como Adrián al entrar en llanto) relataron situaciones similares. Segundo, específicamente hablando de niños de la edad de mis interlocutores (entre los 11-12 y los 13-14 años), es factible inscribir estas dinámicas de identificación como experiencias sensoriales que se “completan” con la información “disponible” de la que cuentan, es decir de aspectos no visibles de las situaciones, procesos que deben inferirse a partir de la información de la que se dispone (Delval y Kohen, 2012). Lo que se reúne a esta edad es “información social suficiente” sobre la forma en que resuena la verbalización de extranjerizaciones (y otras condiciones sociales subalternizadas como los “villeros”) respecto de los sentidos que sistemáticamente se recrean sobre la pertenencia institucional y social. La primera, está constantemente afirmada en los discursos institucionales en torno a la condición de niñez. La segunda, se dispersa de manera “capilar” en múltiples niveles de la vida escolar, (de la enseñanza, de las rutinas institucionales como la oración a la bandera, la verbalización adulta de un “nosotros”) en torno a la sociedad nacional. Hay un *horizonte de lo común* que se afirma en gestos, interacciones fugaces o discursos públicos, en la enseñanza del tango y en las afirmaciones simples sobre un “nosotros” tácito. La complejidad de las referencias de identificación que se producen en la escuela debe ser pensada en dos órdenes comunicativos que atraviesan las interacciones: la argumentación –arquetípica, aunque no excluyente, de las rutinas de enseñanza y la interacción didáctica- y las acciones performativas, es decir las comunicaciones que adquieren un sentido específico por las convenciones institucionales (Faigenbaum, 2010). Reconocer este marco de convenciones institucionales *sobre lo común* es central para comprender los efectos de sentido situado que logran las heterodesignaciones políticas sobre la extranjería y la clase, cuya reiteración se acumula en las rutinas escolares de modo bastante similar que hace veinte años entre los niños.

El eje de los hechos que son nombrados como “discriminación” adquiere un carácter centralmente verbal: consiste en una reiteración de la categoría nacional que se involucra en las relaciones de poder entre los niños. Una desigualdad en los posicionamientos públicos sobre la categoría de identidad entre quienes la nombran como identificación compulsiva y quienes son objeto de ella. Quiero destacar que es más pertinente pensar en el “uso discriminatorio” de la categoría boliviano, que es complementario de la ausencia de contestaciones o de otros usos que doten de otro sentido a esta categoría: lo que se hace sistemático en los contextos de interacción es la asimetría entre las formas de pronunciación de la misma.

Mientras “boliviano de mierda” implica lo que puede encuadrarse como lenguaje de odio, -dentro y fuera de la escuela-; equivaler la simple pronunciación de “boliviano” a un acto discriminatorio se desentiende de la posibilidad (y la necesidad) de pronunciar esta categoría en un sentido reivindicativo, o de adjetivación no devaluatoria. Con esta sencilla distinción entre formas violentas y modos no devaluatorios de pronunciar la categoría de identificación, subrayo la relevancia de atender a las interacciones comunicativas de los niños, tensionando la definición jurídica de la discriminación como *acto* (verbal).

Si hay algo que he registrado en el análisis comparado de las interacciones verbales entre los niños es que los significados que se despliegan en torno a la extranjería son indisociables del efecto performativo que generan en las relaciones de poder entre pares. Pero el contenido de las interpelaciones no es ni verdadero ni falso (Butler, 1998); es una heterodesignación cuyo efecto va asociado al sentido que se logra instalar sobre una categoría. Las heterodesignaciones compulsivas entre niños cargan con un efecto de “mostrar” los sentidos negativos con los que se carga a una categoría de identificación. Sin embargo las percepciones sobre las diferencias no son reductibles a este estilo de verbalización sino que implican interrogantes y dilemas sobre lo que se “es”, y lo que no se quiere/debe ser. Ello no implica linealmente desmarcaciones, sino también, apropiaciones y reivindicaciones; como planteaba Juan *sí yo soy*. Se trata desde luego, de reconocer que los niños participan activamente en la lucha cultural e identitaria (Diez, 2015).

No obstante, en la escuela los discursos adultos superponen términos de experiencia sobre las relaciones de trato –como el respeto, la convivencia, las burlas, por ejemplo-, a las categorías de percepción de *las diferencias* (como formas de hablar, color de piel) *en su estructuración jerárquica social e histórica*. Como aquellas percepciones que se

construyen en la asociación de una piel trigueña y el café o la condición de “indio” (serviría pensarlo como la relación entre las frecuencias AM y FM). La posibilidad de vincular estos significados institucionales a relaciones sociales de desigualdad, depende del volumen que se le asigne a la reflexión sobre los hechos *estructuralmente* discriminatorios, *resaltando que las verbalizaciones de los niños se vinculan pero no se equivalen a ellos*. Como he notado, ese volumen se diluye entre los significados ambiguos y el procesamiento actitudinal-disciplinar de los hechos. De modo que el registro verbal de las proposiciones y la persuasión actitudinal, es fundamentalmente adulto. En este punto, la superposición como falta de sintonía, también está mediada por relaciones y posiciones de autoridad. Esto me lleva a preguntarme si, en determinadas situaciones lo que se instala con las frases propositivas, el “respeto” o u otras sobre el trato interpersonal (como *no burlarse*) frente a experiencias discriminatorias, es un efecto de regulación de las prácticas de verbalización sobre la jerarquía de las diferencias (que es central insistir, no siempre son discriminatorias). Frases que he registrado alternativamente en las comunicaciones adultas hacia los niños con quienes trabajé, -como *todos somos diferentes*-, no interaccionan pedagógicamente con los significados de los niños sino que reproducen la versión institucional sobre la igualdad. En particular *las diferencias* adquieren un sentido situado, disciplinar, como contestación a prácticas verbales de discriminación. Es decir que no equivale al significado que *lo diferente* asume en los códigos abiertos de comunicación de la escuela, donde es un término comparativo y no propositivo (por ejemplo cuando el maestro les explicaba en la clase sobre derechos que *antes la policía era diferente*). La verbalización de las diferencias en su materialidad (los negros “café” por ejemplo), surge de “comparaciones que ya están hechas”, diferencias que ya han sido registradas por los niños: el asunto es la jerarquía entre lo que se compara, la relación de poder entre las diferencias. Las prescripciones de lo que *todos somos*, no parecen tocar esta fibra política de la diversidad ni tampoco conectan con la verbalización del *ser* en las interacciones comunicativas situadas de los niños. Como definiciones propositivas, desancan las diferencias –lo que se es o no se quiere ser- de su sentido performativo, el efecto de “mostrar” las jerarquías sociales. En esas frases propositivas, la verbalización institucional de lo que se *es* deja a la diversidad y los derechos dentro del orden de la ficción jurídica de la igualdad: lo cual a mi entender juega en contra de su inteligibilidad como demanda de democratización y crítica social.

Entremezclado con los posicionamientos institucionales hacia los alumnos, el discurso de la diversidad se divorcia del sentido político que asume para los colectivos: cuanto más se lo procese en relación a normas “locales”, más grande es la distancia entre lo que motoriza en la escuela y lo que moviliza políticamente fuera de ella. Más tendrá que ver con las pautas de contrato institucional o la “corrección política”, y menos como contestación a la desigualdad existente, las jerarquías incrustadas en las estructuras sociales.

A mi entender, hablar con algunos niños sobre su país de origen, pedir comidas, refuerza la tendencia a la heterodesignación del colectivo boliviano mediante ciertas “marcas” (las comidas, la etnicización folclórica) a la vez que constituyen definiciones adultas (incluso de los propios grupos de referencia) que interpelan a los niños. Lo relevante es que *la diversidad como trato burocrático individualizado*, se dirige a aspectos de la biografía familiar de los niños, cuyas “caras aptas para la escuela” se regulan permanentemente en la cotidianidad: claro que se celebran las comidas típicas, sin que eso implique tematizar pedagógicamente la ocupación familiar diaria en formas de comercio informal. Más que preocuparse por los “valores” de los niños, habría que hacerse cargo de una certeza: ellos registran cómo se *valora diferencialmente* lo que se es -y lo que no se quiere ser-. Recupero la crítica a “la reducción declarativa/verbal del valor” en el campo educativo: ya que en la teoría económica, el valor no es una proposición, sino una relación (Díaz de Rada, 2008b:347). La asimetría de las diferencias no se juega en disposiciones a escuchar o a dialogar, sino en las *posiciones*: en el mundo del trabajo, el valor social (devaluado) de los trabajos manuales -como la construcción-, la relación con el Estado siendo extranjero, la diferencia entre trabajar en blanco y en negro, la documentación. También, valga la historicidad de dicha nomenclatura, ser blanco y ser negro. En resumen, me refiero al marco que parece tener mucha más vinculación con la “experiencia de las diferencias” desde la infancia migrante y las nuevas generaciones de la población boliviana, que poder hablar del picante de pollo o de los sikuris en la escuela. No es restarle importancia a esto último por folclórico, es poder pensar seriamente qué implica una vivencia compleja para los niños y qué cuestiones tienen más que ver con los a priori adultos de la diversidad que no colisionan con la imagen de inocencia de la niñez, -la cual, como se sabe ofrece una “coartada” para mantenerlos alejados de las decisiones que los afectan- (Moreno, 2011:266). Una figura de niñez que relega a los niños a un mundo de diversidad inofensiva multicolor, más que a la que en efecto los atraviesa como sujetos plenos.

Reflexiones de cierre

He relevado algunos aspectos de las definiciones institucionales sobre la diversidad y la discriminación que imprimen resonancias específicas y problemáticas en el contexto escolar. La homologación de condiciones físicas y colectivas obtiene un punto de apoyo en el enfoque jurídico pero se alimenta de aspectos específicos de la interacción escolar. Son las interacciones concretas entre los niños las que cobran la forma de esta equiparación horizontal: *los niños se dicen*. El problema es que esta homologación de calificativos se traduce como una muestra “en espejo” de lo que sucede en la escuela, en la materialidad de las interacciones infantiles, donde se acumulan una variedad de términos y categorías de identificación. Quiero advertir en este sentido, que lo que está siendo objetivado (cada vez más) *como discriminación* en el discurso educativo son las múltiples condiciones sociales que se involucran en las formas de (mal) trato entre pares. Ello necesariamente se divorcia del sentido colectivo e histórico de la diversidad y la lucha contra la discriminación. A la vez que obstaculiza la comprensión compleja de los propios actos, sus distancias e intersecciones con los hechos estructurales (de los cuales son responsables los adultos).

Me detuve en la persistencia de jerarquizaciones, su imbricación ambivalente con juicios sobre las formas de trato y la individualización. Reconstruir estas concepciones tensando las definiciones jurídicas sobre los actos (verbales), me permite plantear si lo que se ha instalado en la escuela es la regulación de las verbalizaciones discriminatorias. Son reflexiones que sugieren, se ha generalizado la visualización de *la forma* del discurso discriminatorio, más no la conciencia crítica sobre las relaciones de poder que éste encarna. La discriminación en tanto experiencia escolar no es comunicada, en sus distancias y sus intersecciones, en relación a las experiencias de los colectivos en posición de desigualdad. Asimismo, múltiples indicios me permiten afirmar el peso de las categorizaciones institucionales sobre los niños como alumnos, que intervienen en las interpretaciones sobre lo que se vive en el ámbito escolar. Y sobre todo, que condicionan la escucha de lo que demandan los niños en la escuela.

Discutir la lente disciplinar también me ha permitido ofrecer una interpretación alternativa sobre las verbalizaciones discriminatorias, que no debe ser homologada a formas de heterodesignación compulsiva o violenta sino comprendida dentro de las

jerarquizaciones que se reproducen en las interacciones de los niños. La persistente jerarquía entre las condiciones étnicas, raciales, colectivas en la escuela debe ser pensada en relación a las limitaciones del procesamiento institucional de las diferencias.

Conclusiones

La tesis propuso una aproximación antropológica sobre la intersección entre niñez, migración y derechos en el ámbito escolar. El enfoque presentado, es el resultado de una búsqueda de claves teóricas de indagación sobre las concepciones de derechos que pueda dar cuenta de los procesos escolares tomando distancia de un enfoque normativo de la realidad social. En los dos primeros capítulos he presentado elementos centrales de lo que entiendo por esta aproximación antropológica, que se encuadra en la tradición de la etnografía escolar. Desde este enfoque, en la tesis abordé procesos cotidianos que permiten responder al interrogante general de la investigación, centrado en las concepciones sobre derechos en torno a la niñez y la migración que se construyen en este contexto. Como he planteado al principio de la tesis, entiendo a las concepciones sobre derechos como una categoría teórica de genealogía interdisciplinaria, que me ha permitido pensar el tema de niñez, migración y derechos desde la antropología.

He procurado construir una aproximación antropológica que comience problematizando las premisas de los discursos jurídicos e institucionales sobre la niñez y la migración. Reconstruí tensiones en la operación discursiva de jerarquizar la condición de edad, interpretando las cláusulas de igualación burocrática como “niñez a secas” que atraviesan a las reivindicaciones sobre la niñez migrante. Si bien este aspecto resultaba una premisa compartida en los enfoques locales, estos sostenían una mirada más articulada a perspectivas de interseccionalidad y diversidad, dado el contraste relativo respecto de contextos restrictivos y criminalizantes de la extranjería. De hecho gran parte de dichas reflexiones fueron construidas en el contexto social y político de “multiplicación formal-institucional” de los enfoques de derechos que caracterizó a las gestiones políticas de los años 2003-2015. Corresponde que explicité un supuesto en este punto, cuyos indicios he dejado planteados a lo largo de la tesis: no se trató simplemente de una multiplicación formal de derechos sino de procesos con impacto político en los colectivos y cierto reposicionamiento social del colectivo migrante. Esto no implica omitir la variedad de problemáticas y tendencias contradictorias de las políticas de estado en este período, que por ejemplo consideré en los capítulos 2 y 5. Pero es importante considerar que esta tesis ha terminado de escribirse en un momento histórico y político del país donde el signo político del estado en materia migratoria fue girando abruptamente. Baste para ello mencionar los pronunciamientos de organismos

de derechos humanos sobre el decreto de necesidad y urgencia que contraría disposiciones clave de la ley de migraciones y se apoya en relaciones infundadas entre migración y delito, a la vez que se inscribe en un giro represivo que excede por mucho a la cuestión migratoria¹⁴⁷. Contrariamente a momentos políticos anteriores, se fueron reduciendo cada vez más los márgenes de discusión y demanda, incluso con resistencias y desacreditaciones contra el propio sistema interamericano de derechos humanos¹⁴⁸. Precisamente porque finalicé el análisis de un material cuyos principales trazos habían sido reconstruidos en otro contexto social y político del país, entiendo que este marco de rápidas transformaciones implicó dificultades adicionales a las de cualquier proceso de escritura. Teniendo en cuenta algunos hechos al nivel de los discursos públicos de Estado sobre los temas que abordé en la tesis (la discriminación, los programas de transferencia de ingresos o “planes”, niñez y desigualdad), no hay dudas que el contexto donde escribo estas conclusiones resulta ser un *confuso* momento: mientras el Estado se expresa a través del INADI propiciando el respeto a la diversidad y la no discriminación, patrocina las jerarquías raciales y morales abiertamente, como cuando el mismísimo ministro de educación nacional defiende una nueva campaña del desierto –negando ¿o avalando? su sello indeleble como genocidio indígena-, y se permite acusar a los niños pobres de usar el dinero de los planes sociales para comprarbalas¹⁴⁹. O tal vez estamos en presencia de una verdadera contraofensiva

¹⁴⁷ Diversos actores institucionales se pronunciaron contra el decreto de necesidad y urgencia (DNU) 70/17, que socava disposiciones clave de la ley de migraciones, convierte faltas administrativas en delitos penales y promueve la asociación entre migración y delincuencia. Luego de una audiencia convocada de oficio por la propia Comisión Interamericana de Derechos Humanos, la representante de tal organismo dejó en claro que tal decreto constituye una regresión en materia de derechos humanos de las personas migrantes <https://www.pagina12.com.ar/27328-advertencia-de-la-cidh>. Además del sector académico y las organizaciones de derechos humanos locales como CELS, APDH y Caref entre otras, se pronunciaron en contra organismos como la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires (<http://www.defensoria.org.ar/wp-content/uploads/2017/03/INFORME-T%C3%89CNICO-DNU.pdf>) y el Comité contra la Tortura de la ONU. En su informe de observaciones finales insta al Estado argentino a derogar el decreto. Asimismo advierte que se han elevado al doble las denuncias por discriminación en el marco del accionar de las fuerzas de seguridad en 2016, respecto del año anterior (Comité contra la tortura observaciones finales pág. 9). http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CAT/Shared%20Documents/ARG/INT_CAT_COC_ARG_27464_S.pdf

¹⁴⁸ Ante los reclamos internacionales por la detención irregular de la dirigente Milagro Sala y el joven que en estos momentos continúa detenido desaparecido Santiago Maldonado.

¹⁴⁹ Palabras del entonces ministro de Educación Esteban Bullrich <http://www.telam.com.ar/notas/201610/166251-bullrich-la-evaluacion-aprender-es-una-herramienta-para-tener-informacion-veraz.html> <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-311825-2016-10-15.html> <http://www.lanacion.com.ar/1938454-esteban-bullrich-esta-es-la-nueva-campana-del-desierto-pero-no-con-la-espada-sino-con-la-educacion>

cultural de los grupos dominantes¹⁵⁰, que desde luego, es a su vez también material y económica.

Este momento en particular, me ha permitido concluir algunas reflexiones sobre el *inconsciente político* (Jameson, 1981) de los discursos públicos donde se licúa la condición migratoria de los niños.



La caricatura que expongo arriba, comenzó a ser reproducida por migrantes con participación política y por organizaciones en las redes sociales durante 2016, concretamente ante la primera oleada de xenofobia oficial con la creación de llamada “cárcel para migrantes” de parte de la Alianza “Cambiemos”. Reproducida como respuesta pública ante los discursos que reeditan la xenofobia en un momento político específico, esta imagen vuelve a recordarnos que son los niños los sujetos que más inmediatamente pueden ser eximidos de ser clasificados como migrantes, en coyunturas donde pertenecer a este colectivo equivale a ser objeto de creciente hostilidad política y social. Vale agregar que UNICEF Argentina no se ha pronunciado particularmente ni en dicho contexto ni a lo largo de todas las avanzadas criminalizantes contra los migrantes durante el año 2016 con la nueva gestión (tanto mediáticas como de dispositivos desde el estado): el giro político restrictivo hacia los extranjeros no parece ser asumido, *por definición*, como un asunto que involucre el posible menoscabo de los

¹⁵⁰ Esta contraofensiva de “la única y real minoría” (Freire 2014:185), está dirigida a un repertorio muy amplio de procesos, que va desde la erosión del consenso social contra el genocidio de la dictadura y la memoria de los 30.000 desaparecidos, a criminalizar a los migrantes, a las comunidades indígenas y las demandas de los trabajadores, incluidos por supuesto los docentes.

derechos de los niños.

Esta frase condensa un aspecto central del horizonte de las negociaciones públicas de los organismos de infancia: *borrar* la condición migratoria de los niños. Ello me impone considerar el lugar desigual al que acceden los migrantes como colectivo dentro de la arena de las diferencias, algo que es posible constatar para cualquiera que se atreva a reemplazar al “extranjero” de la frase por “negro” o “indígena”. Mientras que hacer lo mismo con niños de otras minorías se consideraría vulneratorio de derechos, ello no parece asumido como tal por los propios activismos que promueven la disociación y la “tachadura” de lo migratorio de los niños. En este sentido, el recurso de nombrar a los niños migrantes o hijos de migrantes como niños “a secas”, no expresaría únicamente las bondades de la premisa universalista desde la que reclamamos igualdad para *todos los niños*. También puede condensar las limitaciones de una estrategia que busca eximirlos de un sistema de desigualdad entre nacionales y extranjeros cuyos cimientos quedan intactos. Desde “abajo”, correrse de la extranjería como mecanismo de clasificación es un recurso ante las condiciones desiguales en las que se pelea por *la igualdad desde la diferencia nacional*; los migrantes se involucran en “formas no autorizadas de reproducir la nación” (Butler y Spivak, 2009) que elaboran de distintas maneras la complementariedad entre pertenencias o referencias nacionales. Es decir que la extranjería como mecanismo de clasificación y desigualdad, no es equivalente a la diferencia nacional como reivindicación colectiva.

Recordando las retóricas institucionales que he abordado, hay que advertir la ambivalencia de lo que se proyecta institucionalmente sobre la infancia. Como discurso político, la jerarquización de la condición de edad, ya sea disociando la condición jurídica de la edad de la migratoria; o directamente “tachando” la condición de migrantes de los niños, resulta complementaria de las avanzadas de exclusión de los migrantes como colectivo mientras que *los niños son los sujetos que “pueden sacarse de encima” lo migratorio como condición política*. En síntesis, considero que la jerarquización retórica de la niñez, habla de un problema más general derivado de traducir las definiciones y estrategias jurídicas *como* discurso político y público. Es decir, de trasladar sin mediaciones los razonamientos jurídicos a las categorías que definen problemas sociales y reivindicaciones políticas (en este caso, sobre los niños). Tal análisis se circunscribe al nivel de los discursos públicos que analicé en el capítulo 2; pero en estas conclusiones puedo considerar tales reflexiones en relación a los procesos locales abordados. El doble filo de la jerarquización de la niñez se adivina en

las cláusulas de igualación burocrática *como niños*, acopladas silenciosamente a horizontes asimilacionistas de ciudadanía. Como sugiere la anécdota alrededor de la caricatura, este razonamiento no es estrictamente patrimonio del discurso experto sino que dialoga con cierto sentido común sobre la infancia: eximirlos (como si ello fuera posible) de los conflictos políticos, lo que también exige mantenerlos alejados de las reivindicaciones y las luchas del “mundo adulto”.

Gran parte de lo que he reflexionado en la tesis apunta a considerar el modo en que los niños registran estos conflictos, se posicionan y disputan por ellos en la escuela. Y convocan a preguntarse qué es lo que ella ofrece para restituir la inteligibilidad de dichos conflictos en tanto hechos relativos a la migración -y la desigualdad de clase- como posiciones sociales que atraviesan su experiencia de infancia.

Retomando un propósito planteado en la introducción, mi análisis sobre las concepciones de derechos en torno a la niñez y la migración, se orientó por los significados y prácticas en el plano de las relaciones burocráticas de la escuela. Sobre ello reflexiono en adelante.

La infancia universal y las regulaciones institucionales en torno al sujeto de la educación

A lo largo de los tres primeros capítulos de análisis empírico, dí cuenta de las construcciones sobre niñez que atraviesan las regulaciones cotidianas y los mandatos pedagógicos. Me detuve especialmente en los sentidos que se atribuye a la inclusión escolar de los niños. En gran medida trabajé alrededor de una categoría relevante para entender estas construcciones, el “contraste”: entiendo con esto a la constante afirmación de los educadores, de la relevancia de que la escuela ofrezca recursos y condiciones para que los niños tomen contacto con saberes universalmente legitimados, pero a la vez como un contraste con un universo de aspectos con los que se caracteriza a sus condiciones de vida. Analicé que esta imagen de la escolaridad se afirma desde la reivindicación de expectativas educativas, y de rechazo a la proyección de victimizaciones y devaluaciones en la persona de los niños. Asimismo, el contrato educativo “verbalizado” en contextos de entrevista o conversación, se vinculaba con múltiples indicios de impulsos y proyectos pedagógicos en un ámbito institucional. A mi entender, estas verbalizaciones de los docentes que resultaban frecuentes cuando intercambiaba con ellos, tienen que ser escuchadas como valiosas reflexiones sobre lo

que no quieren reproducir como educadores. En particular, lo que preocupa es una suerte de segmentación o devaluación educativa que pondría en desigualdad de condiciones a los niños que asisten a la escuela, frente a los saberes a los que se accede en otros contextos. Es en esta búsqueda por pensar lo común para la infancia, y afirmar la proyección de expectativas en igualdad en los niños, donde analizo la vigencia de nociones uniformizadoras del sujeto de la educación, y las cláusulas políticas del contrato educativo que esto implica.

Me interesó demostrar la riqueza de matices y situaciones de la realidad social de los niños a la que pude acceder a través del conocimiento de primera mano que construyen los maestros. Sin embargo ello no se deja ver cuando los docentes hablan con los niños, cuando interpretan sus conflictos en la escuela, cuando conversan sobre el derecho a la escuela de un niño “en singular”. Lo que en distintos momentos analicé como falta de sintonía entre lo que se conoce sobre la vida de los niños y lo que se asume como relevante en los mandatos pedagógicos, debe ser pensado en relación a cierta figura de niñez que se construye como equivalente al sujeto de la educación. Por ello consideré central asumir el peso de los saberes expertos sobre la infancia, -como el saber “psi”- y las construcciones de sentido común –como las nociones de crianza- alrededor del bienestar de la niñez. Estas matrices de sentido con las que se construyen las necesidades y los merecimientos de los niños, pueden acoplarse de una manera no conflictiva a decisiones institucionales que reproducen dinámicas de subordinación del colectivo migrante.

Las regulaciones expertas “psi” sobre los alumnos no aparecen estrictamente vinculadas a mecanismos de diferenciación de los niños de origen extranjero; más bien parece haberse expandido como código para una variedad de problemáticas: desde la desatención a la lengua indígena de los niños de origen extranjero, hasta la derivación experta como respuesta casi automática del sistema escolar ante la complejidad de las trayectorias y desigualdades de los niños “reales”. No obstante la variedad, he resaltado que se trata de formas de desigualdad social y desjerarquización cultural (como la lengua indígena por ejemplo) con una contraparte educativa: es decir que involucran arreglos y decisiones desde el propio sistema escolar. Ahora bien, las derivaciones expertas constituyen sólo un aspecto, que ha venido siendo registrado en las etnografías, en tanto mecanismos de desigualdad educativa. La otra dimensión que considero en mi trabajo, es la proliferación de categorías relativas a un “fuero interno” de la niñez, como el que se despliega mediante categorías como “subjetividad”, en los proyectos

pedagógicos en los que se inspira la dirección de la escuela. Más allá de los proyectos impulsados por la gestión política educativa del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (como las escuelas de Innovación), lo cierto es que estas categorías de un fuero interno también resultan desplegadas y apropiadas por los docentes cuando interpretan el impacto positivo de alguna iniciativa pedagógica en relación a los lenguajes artísticos. Es decir, cuando los docentes construyen sentido sobre el saber escolar y los niños como sujetos de la educación, más allá de los contrastes y los contextos. Estas categorías constituyen a mi manera de ver el tema, formas de interpretar expectativas en un sentido de igualdad para los niños. Es un intento de pensar los merecimientos y necesidades educativas de estos niños “reales” mediante categorías que los educadores consideran legítimas *para todos los niños*. Por eso, para comprender el atractivo de algunos proyectos y la proliferación de lenguajes sobre la subjetividad de los alumnos en un “fuero interno abstracto” y generalizable a cualquier niño, es central asumir que esta matriz responde al procesamiento institucional general de los derechos de la niñez en el contexto argentino.

El problema es que, como he planteado, esta expansión de categorías sobre un fuero interno de los niños, constituye un paradigma que construye y delimita necesidades educativas. Implica tanto un lenguaje común legitimado por las instituciones que no supone desigualdad para ningún niño, como un trasfondo liso, sin grietas de procesos colectivos ni desigualdades sociales, donde los sujetos de la educación no implican ninguna demanda para el *sistema* escolar. Sin embargo, las regulaciones expertas “psi” resultan operativas para trasladar las responsabilidades institucionales en la persona de los niños “reales”¹⁵¹.

Si reconocer el peso de estos saberes ha sido fundamental para reflexionar sobre los niños como sujetos de la educación, no menos sustantivo ha resultado considerar el universo de políticas de los que la escuela es mediadora. Porque finalmente, entiendo que se trata de una dimensión de la vida escolar sugerente para comprender tensiones y contradicciones alrededor del sujeto de la educación que se construye. Me permite explicar que la preocupación por el bienestar de la niñez en la escuela, tenga lugar en medio de un tenso equilibrio con la proliferación de tensiones sobre las familias como destinatarias de políticas sociales. Mientras que se proyecta que los niños se

¹⁵¹ Reflexionar sobre el lugar político de esta figura de fuero interno y la psicologización de las cuestiones educativas, vale ante todo a la luz de la proliferación de voces que alertan sobre el lugar de la escuela en una creciente patologización de la infancia y por otro lado, el atractivo que viene generando el discurso de las neurociencias con una abstracción tan potente como el “cerebro” en la agenda educativa.

desmarquen de posiciones en el mundo de la economía y el trabajo relativos al lugar político de los migrantes, por otro lado tal condición colectiva, de clase y nacional, entra de lleno en las relaciones burocráticas de la escuela. Este es el punto en el que hace más ruido una particular interpretación del derecho a la educación escolar, como mecanismo de rescate que debe garantizarse a los niños.

El derecho a la escuela de los niños y las distancias políticas con los colectivos

La reivindicación de ciertas formas de trato legítimas hacia los niños y sus familias, debe ser pensada junto a la vigencia de lenguajes de alterización que confirman distancias políticas con un grupo, un sector determinado de la población. Para comprender esto es necesario prescindir de una versión culturalista sobre los prejuicios y los estereotipos, insistiendo en la dimensión material y económica, de las diferencias. Ello permite sobre todo resaltar que la diversidad remite a un asunto de relaciones sociales, concretamente implica tensiones que la proximidad física y burocrática destapan.

Recuerdo que la escuela también aparece como un contraste generalizado de aspectos materiales y simbólicos con los que se describe a las condiciones de vida de los niños y niñas: privaciones económicas, violencia, inestabilidad y peligro, a veces displicencia moral. Los significados sobre la subsistencia económica me han permitido relevar “observables” que construyen los educadores en sus relaciones burocráticas con los niños y los adultos: los estilos de intercambio, las tensiones y malestares con la población que habita en la villa. Del análisis que he realizado, se desprende que los educadores no verbalizan apreciaciones xenófobas. Ello sin duda tiene que ver con cuestiones que se han repensado en las escuelas, con segmentaciones en la condición de extranjería que no resultan legítimas para los docentes. No obstante, algunas categorías de la escuela como el esfuerzo y el trabajo, -o los *valores*- vehiculizaban malestar político hacia los migrantes y los pobres por lo que se percibía como cierto “goce” indebido de dineros públicos. Haber trabajado en la villa es lo que me obligó durante todo el análisis, a privilegiar la profunda imbricación entre la diferencia nacional y la posición de clase, la centralidad de las configuraciones materiales y específicas de la diferencia nacional. Y a considerar que la atribución de merecimientos y los sentidos de inclusión de los niños se desestabilizan cuando se proyectan sobre ellos las

categorizaciones que pesan sobre la población de la villa. Esto se daba de una manera particularmente clara al hablar con docentes de los dos últimos grados (6° y 7°), es decir sobre los niños de más edad dentro de la escuela. Como si hubiera un momento donde la imagen angelizada sobre la niñez comenzara por algún motivo, a desdibujarse. O cuando las formas de estar de los niños en la escuela, muestran de manera contundente que no están allí para ser rescatados sino simplemente porque les corresponde. Cuando los niños saben que estar en la escuela es un derecho, una facultad tan incondicionadamente merecida en la villa como en cualquier otro lado, y por eso en ella no se ofrecen muestras de gratitud sino que se expresan malestares y demandas. Esta universalidad e incondicionalidad del derecho a la escuela que ella misma comunica a los niños mediante discursos y retóricas, es lo que demuestra el rostro disciplinador de las categorías legítimas de la escuela como el “esfuerzo” o el “trabajo” cuando se clasifica a los niños como alumnos. Estos significados se construyen ante aquellas situaciones y posicionamientos que parecen poner en duda una interpretación particular del derecho a la educación escolar en la villa: la idea del rescate y la adaptación al sistema.

El relato sobre el sacrificio de un grupo familiar de origen migrante, se desdibuja ante posicionamientos de la población que aparecen como indicios de que no está en una situación de subordinación absoluta, que percibe derechos, que reclama en la escuela. Una población cuyos hijos ya son (mayoritaria y legalmente) argentinos. Esta condición de mayoría de niños “legalmente” argentinos me obliga a remarcar las continuidades en el cuestionamiento de los derechos que percibía también la población de la villa, y especialmente hacia las estrategias combinadas de subsistencia, entre la ayuda económica del estado y las ocupaciones informales. Son formas de heterodesignación sobre los tipos de trabajos que despliega la población migrante, en su posición económicamente subordinada, que tienen plena vigencia en la escuela. Asimismo, haber trabajado mayoritariamente con niños nacidos en Argentina me obliga a resaltar el carácter de “nativos” de los hijos, y la relación entre *diferencia nacional* y *membresía*. Con una ambivalencia en las identificaciones de los niños como argentinos (legalmente) y a su vez como “comunidad” (socialmente), la escuela resulta ser el ámbito estatal donde se percibe más de cerca esta relación. A mi entender, la subsistencia económica ofrece una clave de alterización que renombra distancias políticas que (ya) no pueden ser encasilladas linealmente en una segmentación entre nativos “contra” extranjeros. Es la historización de las categorías sobre el esfuerzo, el trabajo, “la producción” (como

explicitaban algunas de mis interlocutoras) lo que permite fundamentar una verdadera clave de alteridad alrededor de *la economía política de las diferencias*. En las crónicas, pueden leerse las quejas de los conquistadores por la resistencia de los indígenas a su inserción en los circuitos de explotación; en los documentos del siglo XIX y XX, los patrones de estancia, los políticos y estadistas. No quedan dudas de que la “desidia” de los pobres y explotados, es un histórico aspecto del *orden de discurso colonial* en América Latina, forjado en medio de la sujeción económica de los cuerpos –y ligado al imaginario de superioridad moral que desde un principio instalaron los administradores coloniales- (Margulis, 1999). Sin omitir su inscripción en la historia local, argentina, de reacción al “goce plebeyo” asociado a las conquistas sociales del primer peronismo. A este proceso me refería con las diferencias que no encajan con las “identidades multiculturalizadas” sino las que están “a la vuelta de la esquina” (Fonseca, 2005). Porque entre los educadores, se trata de alterizaciones cuya colonialidad puede entramarse sin fricciones aparentes, con nociones de respeto a la diversidad cultural y a las pertenencias indígenas. En el país de los “cabecitas negras”, estas jerarquizaciones pertenecen a un tejido histórico mucho más espeso y multitudinario que el que les tiene asignada la taxonomía institucional de la discriminación a las minorías (Segato, 2015).

Los derechos que se efectivizaban o se reclamaban en la escuela hablaban también de cierto (mínimo) reposicionamiento socioeconómico de la población migrante y de la villa. No obstante, las tensiones cotidianas alrededor de estos procesos sugieren que no necesariamente eran interpretados en la escuela como indicios de una expansión democrática. Por esto también quise dejar planteado un enfoque que no se deje llevar por las diferencias como discurso experto, alrededor de los prejuicios y los estereotipos. Porque es central reponer en el estudio de estos procesos, la certeza de su parentesco con otro tipo de supuestos normativos y existenciales (Gouldner, 1973) que ofrecen un ordenamiento de la realidad social. El cuestionamiento de ciertos derechos sociales se vincula con esquemas de percepción que construyen los sujetos, de orden más general, que anudan creencias ideológicas como el mérito individual (Barreiro, 2010) y el consecuente borramiento de las responsabilidades institucionales, la naturalización del orden social¹⁵². El problema no es solamente que esto implica formas de naturalización

¹⁵² Es sobre estos esquemas de percepción de las relaciones sociales, que se monta gran parte de la retórica política en el momento en que se termina de escribir esta tesis, cuando asistimos a un despojo de

de la desigualdad y responsabilización de los pobres; sino centralmente que la pobreza no es vinculada a ningún ejercicio del poder. De hecho, las apropiaciones del discurso promocional, resultan tributarias de una misma dicotomía de base que explica las nociones angelizadas de la presencia del estado en los barrios pobres: las instituciones como sinónimo de “lo bueno” y el horizonte de inserción a ellas como respuesta y contraste a “lo malo”. Ejemplo patente de esta dicotomía lo constituye el horizonte (incluso “progresista”) de los discursos que defienden la escuela como lugar alternativo a la cárcel para los niños pobres. Incluso el entendimiento de la propia informalidad económica está encriptada en esta dicotomía, escondiendo que son los pudientes personajes de saco y corbata los que promueven, desde las propias instituciones y a la luz del día, la normalidad del delito financiero y el desguace de la economía, la industria y las condiciones dignas en el mundo del trabajo. O, como lo señalan algunas organizaciones de migrantes, que son las grandes marcas y los empresarios que salen a cara descubierta en las revistas, quienes promueven directamente la explotación de la población migrante en los talleres textiles. Desde estas posiciones, se discute con esa versión de “pobreza honrada y esforzada” de los bolivianos (que se celebra en la escuela), ya que detrás de este axioma se esconde la naturalización de la posición de desigualdad de quienes trabajan en condiciones de explotación (Simbiosis Cultural, 2015).

No estoy sugiriendo con esto una dicotomía inversa. Es decir, cierto discurso de declive absoluto de las instituciones que ha ganado pie en el debate educativo, colaborando con la desconfianza hacia la escuela pública y lo que intentan diariamente los maestros en ella (Achilli, 2009). A mi entender, una manera de no contribuir con esto es resaltar que la crítica a la escuela como institución resulte indisociable de la crítica en general a las instituciones, lo que desde luego no implica sólo al estado sino al mercado. Propongo un razonamiento que sea coherente con un pilar fundamental de las demandas de la diversidad, que es la lucha por la autorepresentación de los colectivos. Y por lo tanto, que permita reponer, considerar, su versión sobre las instituciones. Sin menospreciar las búsquedas democráticas de los docentes detrás de apuestas como hablar de las comidas típicas o la evocación de Bolivia y otras formas de “reconocimiento”, quiero enfatizar que las demandas no saldadas de la diversidad se dejan ver en la versión *estrictamente* institucional de la igualdad, encapsulada como ficción jurídica, que se comunica a los

recursos financieros para distintas áreas del estado al mismo tiempo de una rápida retirada del lenguaje de derechos en todos los niveles de publicidad estatal.

niños como sujetos de la educación. Cuando se enseña el principio liberal de que *todos nacemos con los mismos derechos* sin ofrecer su reverso constitutivo, (el “striptease del humanismo” (Sartre 1961) bien conocido por los pueblos colonizados). Esto desde luego desmiente que las demandas de la diversidad sean reductibles a asuntos de “contexto” o simplemente focalizados en derechos educativos específicos. Implica sencillamente el deber educativo de tornar accesible a los niños un entendimiento complejo del funcionamiento de las instituciones: en principio no sólo lo que *dan*, sino lo que *deben*. Claro que no a todos los sectores sociales deben lo mismo. Donde realicé mi trabajo, por ejemplo, los niños expresan alguna proyección sobre el estudio y el proyecto de vida alrededor del ingreso a fuerzas de seguridad que por otro lado, diariamente muestran su criminalidad hacia la población local y especialmente los jóvenes de la villa. Estos dilemas son conocidos por muchos docentes de estos ámbitos, pero definitivamente entran dentro de lo que se marginaliza en las agendas pedagógicas. Considero que también habla de esto que los niños elaboren por su cuenta los contrastes materiales con la villa, como cuando un niño de doce años describe el asfalto como *piso liso* y la escuela como *lujo*.

En tal sentido, quise señalar que lo que decididamente atraviesa la experiencia escolar de mis jóvenes interlocutores, son las brechas entre la legitimidad de estar en la escuela como *niños*, y las tensiones como hijos de migrantes o habitantes de una villa. Es que los niños, con sus experiencias y trayectorias, elaboran a su modo las distancias entre las prescripciones y las condiciones de vida, las posiciones en el mundo del trabajo. Ello constituye un marco fundamental para comprender el sentido de lo que ponen en acto en la escuela, mediante la reproducción de sentidos burlescos, despectivos o risueños, incluso, sobre un universo de diacríticos de posición social: la migración como aspecto biográfico, la piel negra, vender comida como sinónimo de pobreza, la ocupación informal, trabajar después de ir a la escuela. A continuación finalizo las conclusiones sobre este eje, que fue trabajado en los dos últimos capítulos (6 y 7).

Configuraciones de la diversidad en las experiencias institucionales de los niños

Al conversar con los niños, la fijación de los derechos a referentes que constituyen aspectos relevantes de la posición social de los migrantes (la extranjería, formas de trabajo precario), saca a la superficie los conflictos, tensiones y demandas que no encajan en el sujeto de la educación que se construye. A medida que el trabajo en

terreno avanzaba, mis interrogantes en torno al lenguaje de derechos se fueron precisando, y pudieron ser vinculados al hecho escolar nombrado como discriminación en las relaciones cotidianas de la escuela. En tal sentido me interesó analizar las configuraciones concretas de una categoría jurídica y a la vez social, reconstruyendo su polisemia en el marco de situaciones de interacción e interpelación. De modo que el estudio de los significados sobre la discriminación constituyó una entrada privilegiada para analizar los hechos escolares entrecruzando las concepciones sobre derechos con las dinámicas situadas de identificación.

Los hechos “arquetípicamente discriminatorios” de la escuela consisten en tipos de verbalización despectiva o burlesca, que pueden o no integrarse a discursos explícitos de odio y/o de exclusión política, como he relevado en mis registros. Este aspecto de las relaciones entre los niños me ha permitido poner en relación mis propias acciones y palabras en mi posición “fronteriza” (Fassin, 2016) entre la investigación y la docencia en las situaciones de improvisación teatral, con los sesgos adultos e institucionales que se involucran en la interpretación de los hechos discriminatorios. Entre ellos, la homologación de condiciones físicas con la nacionalidad o la clase; la omnipresencia de los términos y entendimiento sobre el trato entre los niños, el impacto personal y emocional en ellos. Esta condición fronteriza implica haber asumido como propios, por momentos, los recursos interpretativos y cursos de acción de los adultos en la escuela en determinadas situaciones. Reconocí que ello me implicó obstáculos en los intercambios con los niños como investigadora, pero considero cumplió con el propósito de ofrecer un análisis “entre el adentro y el afuera” que permite mirar de cerca determinaciones y márgenes de agencia (Fassin, 2016:362). En concreto, reflexioné sobre esquemas de interpretación que tienden a disponerse en torno a las experiencias discriminatorias en la escuela, colocada en el lugar de los sujetos cuyas prácticas también observé y analicé: las y los docentes.

Quise demostrar que es en torno a estos hechos, donde el marco de regulaciones institucionales sobre los alumnos muestra su eficacia para individualizar la experiencia escolar. Ya que estas matrices de significación permean la interpretación de los actos de los niños, imprimiéndose incluso en las interpretaciones individualizantes que construyen los hijos de migrantes ante la vivencia de estos hechos. En el nivel de las interacciones cotidianas, estas claves institucionales no resultan para nada despolitizantes (como si fuese posible tal carácter apolítico), sino que imprimen un

efecto profundamente político: la individualización de lo que experimentan los niños (tanto quienes discriminan como quienes son discriminados) en la escuela.

Las configuraciones concretas del principio de igualdad y no discriminación se han estabilizado en un trasfondo disciplinar que satura de sentido lo que ocurre en las escuelas. Consideré que en el plano de las relaciones cotidianas de la escuela, los sesgos actitudinales de los propios discursos institucionales, se tornan operativos como normas de trato democrático entre pares con una misma posición institucional. Algunas tendencias problemáticas en este sentido se engarzan con los discursos de los organismos de infancia y el estado, al promover definiciones como el *bullying* que homologan los conflictos entre los niños. Este proceso restringe las definiciones de lo que se construye como problema político y educativo de la vida escolar, y se divorcia del sentido histórico de las demandas colectivas de la diversidad.

Es en este plano que quise dejar planteada una duda sobre la distancia con la que los niños experimentan los significados institucionales y adultos sobre las diferencias, ya que este discurso no resulta apropiado en las interacciones entre pares, ni en las interpretaciones que los niños y niñas construyen sobre los hechos discriminatorios. Más bien lo que consideré es cierta distancia entre la interpretación de lo que se vive en la escuela y la discriminación como desigualdad que atraviesa a los migrantes.

Mientras la escuela comunica sistemáticamente un mensaje político claro que reprueba las verbalizaciones discriminatorias; deja ver (a los niños) la profunda ambigüedad que configura a este posicionamiento institucional, que depende de los atravesamientos ideológicos y las concepciones de cada maestro. Lo que se ha instalado es la regulación de las prácticas y discursos de los individuos en las instituciones escolares, en lugar de la lectura de un conflicto político en la sociedad (una demanda de democratización), sobre el que la escuela emite una contestación simétrica. Es decir un mensaje que vuelva legible el merecimiento y apropiación de la escuela, estar en la escuela desde una diferencia nacional o étnica, el derecho *social* al saber escolar y la posición del colectivo migrante en la sociedad. Es que las diferencias en su versión escolar sugerentemente no colisionan con la pretendida neutralidad ideológica de la escuela, ni con la imagen angelizada y “extra política” de la infancia. Superponiendo términos de trato sobre las percepciones de las diferencias que despliegan los niños como jerarquías raciales, étnicas, nacionales etc.; lo que se ve no es solamente un desacople entre registros comunicativos, sino también una distancia entre lo que la escuela objetiva como diversidad y lo que los niños recuperan (o no) de este discurso educativo.

Considero que constituyen indicios para seguir explorando como la escuela *procesa* el paradigma de la diversidad, en particular mediante su imbricación en normas de trato democrático institucional. Por ello, entiendo que la *uniformización* como cláusula del contrato educativo no se equivale con una invisibilización de las pertenencias, sino con su regulación *como* formas de trato intersubjetivo al nivel de las relaciones cotidianas de la escuela. Implica una forma particular de regular la visibilización de las pertenencias, que no altera sustancialmente la definición del lugar de los migrantes entre quienes integran lo común que se transmite, se proyecta, desde la escuela. En tal sentido, resulta relevante para captar las resonancias específicas que puede tener este modo particular de procesar las diferencias respecto de lo que experimentan los niños desde su condición de edad y su posición institucional.

Por ello, las verbalizaciones de los niños donde se reproducen jerarquías entre *lo que se es* y *lo que no se quiere ser*, adquieren su sentido dentro de los procesos de producción y reproducción cultural que atraviesan a la escuela. En ella, lo que resulta fragmentario y ambivalente son las condiciones para desestabilizar las jerarquías sociales, para poner en duda que ser blanco es mejor que ser negro, que los que parecen indios o son hijos de bolivianos, son tan argentinos como los demás. O que la expectativa de superar condiciones de pobreza no es lo mismo que desmarcarse de los pobres como carga de estigma. En este marco faltan condiciones para construir un imaginario que está reservado todavía para las migraciones europeas: *de afirmación del origen desde la descendencia con membresía nacional*.

Un aspecto del análisis realizado atraviesa los dos capítulos de la tercera y última parte de la tesis: el modo en que la inteligibilidad de los conflictos escolares se descifra dentro de un espectro de proximidad física entre niños, desatendiendo lo que implica su proximidad política. Esta proximidad contribuye a enmascarar específicamente la discriminación en la escuela porque tal proceso cobra forma en medio de relaciones cercanas y cotidianas: también personales y afectivas¹⁵³. El trasfondo disciplinar de la discriminación contribuye a privatizar como relaciones personales entre los niños (es decir, entre sujetos con una misma posición política - e institucional como alumnos-), lo

¹⁵³ A modo de hipótesis para seguir explorando, quiero sumar una cuestión que entiendo se desprende de los últimos dos capítulos de la tesis. Las categorías del trato interpersonal constituyen términos de experiencia en las relaciones cotidianas entre los niños, que a la vez se implicaron en la interpretación de los hechos discriminatorios y en cada una de las situaciones donde se ponían en juego los derechos como categorías sociales y ciertas referencias de identificación, como los migrantes (o las mujeres). Por ello considero relevante explorar el lugar de las construcciones de los niños y niñas sobre las relaciones de trato, en sus elaboraciones sobre los derechos.

que es parte de las relaciones sociales de la escuela como ámbito público de construcción de ciudadanía: la legitimidad de las formas de estar en ella, como niños “a secas” o también como niños bolivianos, migrantes, villeros. Por esto vuelvo a señalar que los procesos abordados no se restringen a derechos educativos focalizados ni a contextos específicos: por el contrario, tienen que ver con la figura de democracia que se transmite, cómo (no) se autoriza a participar en lo común a las diferentes posiciones y colectivos sociales. Y por lo tanto, también, a los niños migrantes, villeros, indios o bolivianos, sin ninguna cláusula de “niñez a secas” o universal como sujetos de la educación (lo que en América Latina también se conoce hace mucho tiempo como “blanqueamiento”).

Desmintiendo la imagen de un fuero interno abstracto y descontextualizado, las emociones que los niños verbalizan en los ámbitos educativos, están expresando demandas sociales de los niños “reales” en la escuela. Eso no quiere decir que los docentes no registren estas demandas, sino que ellas son traducidas por claves adultas e institucionales que condicionan el horizonte de los mandatos educativos y restringen la escucha de los niños. A contramano, tal escucha de los niños impone reconocer en sus elaboraciones un intento de atribuir sentido a las desigualdades y estigmas sobre las marcas colectivas que les toca experimentar. Un intercambio democrático con ellos, exige que las experiencias discriminatorias en la infancia puedan ser integradas a nociones de crítica e injusticia social. En tal sentido, implica una interlocución política con la niñez que no esquive la inteligibilidad colectiva de las ofensas e injurias, en la que se inscriben las historias y emociones en la escuela. Acaso valga recordar que mediante renovadas y dulces palabras como interculturalidad o diversidad, de lo que estamos hablando es de inconclusas reivindicaciones pedagógicas y políticas que no siempre tuvieron esos nombres. Y que además, pertenecen a memorias dramáticas que no hablan precisamente de los aspectos más bellos de la sociedad donde vivimos. Las emociones que se verbalizan en los ámbitos educativos, por cierto, nos ponen de frente con dilemas e interrogantes existenciales desde la experiencia de infancia. Malestares que demandan de la educación mucho, mucho más que un lugar en el mundo del trabajo; y que destapan aquello que queda sepultado bajo un paradigma donde el saber es casi un sinónimo de bienestar y futuro individual, de adaptación al sistema. Son los niños y niñas quienes nos recuerdan permanentemente la incrustación de estas viejas deudas en nuestra vida cotidiana y en la historia larga de nuestro continente.

BIBLIOGRAFIA

- ACHILLI, Elena (2009) “Investigación educativa y escuela pública: algunas perspectivas y debates”. *Cuadernos de educación*. Año VII, N°7
- -----(2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde
- ----- (1996) *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*. Rosario, Homo Sapiens
- ALTHABE, Gerard y HERNANDEZ Valeria (2005) Implicación y reflexividad en antropología. En: HERNANDEZ, V., HIDALGO, C., STAGNARO, A. (comps.) *Etnografías Globalizadas*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología pp. 71-88
- ANSOLABEHERE, Karina (2010) “Los derechos humanos en los estudios sociojurídicos”. En: ESTEVEZ, A. y VAZQUEZ D. (coords) *Los derechos humanos en las ciencias sociales: una perspectiva multidisciplinaria*. pp. 19-42 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO
- ARIES, Philippe (1987) [1960], *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus.
- BARNA, Agustín (2012) “Convención Internacional de los Derechos Del Niño. Hacia un abordaje desacralizador”. *KAIROS*. Revista de Temas Sociales. ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
- BARREIRO, Alicia Viviana (2012) “El desarrollo del juicio moral”. En: CARRETERO, M y CASTORINA J.A (comps.) *Desarrollo cognitivo y educación (II). Procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Buenos Aires, Paidós
- ----- (2010) “Restricciones ideológicas y desarrollo conceptual: el proceso de apropiación de la Creencia en el Mundo Justo”. En: CASTORINA, J.A. (coord.) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*. Pp.165-190 Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BARTLOTTA, Leandro, SARRAIS, Gonzalo, GAGO, Ignacio (2014) *Quién lleva la gorra. Violencia/Nuevos Barrios/Pibes silvestres*. Colectivo Juguetes Perdidos. Tinta Limón Ediciones

- BATALLAN, Graciela y CAMPANINI, Silvana (2008) “El respeto a la diversidad en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral”. En: JOCILES, M.I y FRANZE, A. “*¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*”. Pp.247-259 Madrid. Editorial Trotta
- ----- PRUDANT, Elias, CASTRO, S. ENRIQUE, Iara (2009) “La participación política de jóvenes y adolescentes en el contexto urbano argentino”. *Ultima década*. Centro de Estudios sociales CIDPA. Chile.
- BATALLAN, Graciela y GARCÍA, José Fernando (1992) “Antropología y participación. Contribución al debate metodológico”. En: PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales, año 1 N° 1, pp. 79-89
- BIDASECA, Karina (2010) “La diferencia colonial. El Pluralismo Jurídico y los Derechos Humanos”. En: BIDASECA, K. *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. 173-196
- BORGNE DE BOISRIOU, Valentine (2013) “La lucha por la igualdad de las agrupaciones de migrantes. La hipótesis de una ciudadanía performativa”. Argumentos. Revista de Crítica Social. N°15 Instituto de Investigaciones Gino Germani
- BORTON, Laureano, ENRIZ, Noelia, GARCIA PALACIOS, Mariana, HECHT, Ana Carolina, PADAWER, Ana (2011) “Niñez indígena. Apuntes introductorios”. En: NOVARO G. (coord.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Pp.37-44 Ed. Biblos, Bs.As.
- BOURDELOIS, Patrice y FASSIN, Didier (2005) *Les constructions de l'intolérable. Études d'anthropologie et d'histoire sur les frontières de l'espace moral*. París. La Decouverte.
- BOURDIEU, Pierre (1996) “La codificación”. En: (idem) *Cosas Dichas*. Pp.83-92 Barcelona, Gedisa
- BRIONES, Claudia (2007) “Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías” Tabula Rasa N° 6
- ----- (2002) “Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: políticas y poéticas de (auto) marcación de lo indígena en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural”, en FULLER, N. (ed) *Interculturalidad*

y política. *Desafíos y posibilidades*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP

- ----- (1998) *La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- BRUBAKER, Roger y COOPER, Frederik (2001) “Más allá de “identidad”. Apuntes de Investigación del CECYP N° 7 Pp. 30-67. Buenos Aires, Fundación del Sur.
- BUTLER, Judith (1998) *Soberanía y actos de habla performativos*. Disponible en <http://www.accpa.org/numero4/butler.htm>
- -----y SPIVAK, Gayatri (2009) *¿Quién le canta al Estado Nación? Lenguaje, política, pertenencia*. Buenos Aires, Paidós
- CAGGIANO, Sergio y SEGURA, Ramiro (2014) “Migración, fronteras y desplazamientos en la Ciudad. Dinámicas de la alteridad urbana en Buenos Aires”. *Revista de Estudios Sociales* N°48. Universidad de Los Andes, Colombia
- CAGGIANO, Sergio y TORRES, Alicia (2011) “Negociando categorías, temas y problemas. Investigadores y organismos internacionales en el estudio de la migración indígena”. En: FELDMAN, BIANCO (coords.) *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías* Quito: FLACSO, Sede Ecuador: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. ISBN: 978-9978-67-275-4.
- CANELO, Brenda (2011) “El Parque Indoamericano antes de su “ocupación”. *Revista Temas de Antropología y Migración* N° 1. Pp. 13–25, ISSN: 1853-354X
- CANTOR, Guillermo (2013) “Entramados de clase y nacionalidad: capital social e incorporación política de migrantes bolivianos en Buenos Aires”. *Revista Migraciones Internacionales* Vol. 7 N° 1. ISSN 1665-8906. Tijuana
- CAPUTO, Virginia (1995) “Anthropology’s silent others”. A consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and childrens cultures”. En Amit Talai, V & Wulff, H: *Youth cultures. A cross cultural perspective*, Routledge, London.
- CARLI, Sandra (2006) “Notas para pensar la infancia en Argentina. Figuras de la historia reciente (1983-2001)” En: CARLI, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós, Argentina.

- CASTORINA, José Antonio, BARREIRO, Alicia, HORN, Axel, CARREÑO, Lorena, LOMBARDO, Enrique y KARABELNICOFF, Daniel (2010) “La categoría de restricción en la psicología del desarrollo: revisión de un concepto”. En: CASTORINA, J.A. (coord.) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*. Pp.237-255 Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CERIANI CERNADAS, Pablo (2011) “Luces y sombras en la legislación migratoria latinoamericana” Nueva Sociedad N° 233, ISSN: 0251-3552, www.nuso.org.
- ----- CYMENT, Paola y MORALES, Diego (2011) “Migración, derechos de la niñez y Asignación Universal por Hijo: las fronteras de la inclusión social”. Disponible en http://www.derhuman.jus.gov.ar/conti/2011/10/mesa_2/ceriani_cyment_morales_mesa_2.pdf
- CERIANI CERNADAS, Pablo, GARCÍA, Lila y SALAS, Ana (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 Revista Interdisciplinaria de Movilidad Humana Brasília N° 42, p. 9-28
- CERLETTI, Laura (2015) “Representaciones y regulaciones sobre la vida familiar y la educación infantil en Argentina”. Revista de Antropología Social, 24 349-37 ISSN 1131-558X
- ----- y SANTILLAN, Laura (2013), “Educación y escolarización infantil: aportes etnográficos para analizar la configuración de orientaciones hegemónicas y las iniciativas familiares y comunitarias”. Ponencia XIII Simposio Interamericano de Etnografía de la educación. Los Ángeles.
- CERRUTI, Marcela y Georgina BINSTOCK (2012), Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Buenos Aires.
- CITRO, Silvia (2011), “La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar”, en: Silvia Citro (coord.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, Buenos Aires, Biblos, pp. 17-58.
- COHEN, Néstor (2004) “Las migraciones tradicionales y las migraciones recientes: percepciones diferenciales” En: COHEN, N. (comp.) *Puertas adentro: la inmigración discriminada, ayer y hoy*. Pp. 26-32 Instituto de Investigaciones Gino Germani. Documento de Trabajo N° 36. Disponible <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20100715011542/dt36.pdf>

- CORREA, Violeta (2004) “La nueva ley de migraciones y la participación de las organizaciones de la sociedad civil”, en (Giustiniani, Rubén), *Migración: un derecho humano*. Ley de Migraciones N° 25.871, Ed. Prometeo, pp. 173-177
- COURTIS, Corina (2006) “Hacia la derogación de la Ley Videla: la migración como tema de labor parlamentaria en la Argentina en la década de 1990” En: GRIMSON, A. y JELIN, E. (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. pp. 169-206. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- ----- y PACECCA, María Inés (2007) “Migración y derechos humanos: una aproximación crítica al “nuevo paradigma” para el tratamiento de la cuestión migratoria en la Argentina”. Revista Jurídica de Buenos Aires. Número especial sobre Derechos Humanos. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2007. Páginas 183-200.
- CROSO, Camila (2011) “Estado, escuela y discriminación: hacia un paradigma de derechos humanos” En: LOPEZ, N. (Coord.) *Escuela, identidad y discriminación*. Pp. 287-316 Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE- UNESCO
- CZARNY, Gabriela (2012) “Etnografías escolares y diferencia sociocultural” *Perfiles Educativos* | vol. XXXIV, núm. 138 | IISUE-UNAM
- DAS, Veena y POOLE, Deborah (2008) “El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas”. *Cuadernos de Antropología Social* N° 27 pp.19-52 ISSN 0327-3776
- DE LA CADENA, Marisol (2002) “Introducción”. En: DE LA CADENA, M. *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Envión
- DELVAL, Juan y KOHEN, Raquel (2012) “La comprensión de nociones sociales”. En: CARRETERO, M. y CASTORINA, J.A. (comps.) *Desarrollo cognitivo y educación. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*.
- DIAZ, Raúl (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- -----y RODRIGUEZ DE ANCA, Alejandra (2010) “La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante”. *Astrolabio: Revista Internacional de Filosofía*. ISSN 1699-7549

- DIAZ DE RADA, Ángel (2008a) “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares”? En: JOCILES, M.I y FRANZE, A. “*¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*”. pp. 24-48 Madrid. Editorial Trotta
- ----- (2008b) “Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela”. pp.345-379. En: JOCILES, M.I y FRANZE, A. “*¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*”. Madrid. Editorial Trotta
- ----- y CRUCES, Francisco (1993) “Los misterios de la encarnación. Algunos problemas en torno al lenguaje analítico de la práctica”. Revista Endoxa. Departamento de Antropología Social. Universidad de Educación a Distancia UNED. Madrid
- DIEZ María Laura, MARTINEZ Laura y GROISMAN, Lucía (2017) “Políticas públicas y derechos. Reflexiones desde la antropología sobre la escolarización de niños migrantes”. En: NOVARO, Gabriela; SANTILLAN, Laura; PADAWER, Ana; CERLETTI, Laura (coords.) *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Pp.133-160 Buenos Aires, Biblos.
- DIEZ, María Laura (2015) *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires
- -----(2004) “Reflexiones en torno a la interculturalidad”. *Cuadernos de Antropología Social* N° 19. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires
- DOMENECH, Eduardo (2013) “Las migraciones son como el agua” Hacia la instauración de políticas de control con rostro humano. La gobernabilidad migratoria en la Argentina”. *Polis Revista Latinoamericana* N° 35
- ----- (2011) “La nueva política migratoria en la Argentina: las paradojas del programa “Patria Grande”. En: PIZARRO, C. (Coord.) *Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate*. Ediciones Ciccus

- ----- (2007) “La agenda política sobre migraciones en América del sur: el caso de la Argentina”. *Revuee Europeene des migrations internationales* Vol 23 N°1. Disponible en <http://remi.revues.org/3611?lang=en>
- DOUZINAS, Costas (2006) “El fin(al) de los derechos humanos” *Anuario de Derechos Humanos*. Nueva Época. Vol. 7. T. 1. 2006 (309-340)
- ESTEVEZ LOPEZ, Ariadna (2010) “Los derechos humanos en la sociología política contemporánea” En: ESTEVEZ, A. y VAZQUEZ D. (coords) *Los derechos humanos en las ciencias sociales: una perspectiva multidisciplinaria*. FLACSO
- FAIGENBAUM, Gustavo (2010) “La argumentación en los niños”. En: CASTORINA, J.A. (coord.): *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*. Pp.139-162. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- FANON, Frantz (1961) *Los condenados de la tierra*. Primera edición en español 1963, México, Fondo de Cultura Económica
- FASSIN, Didier (2016) “Conclusión. Crítica de la razón humanitaria” En: *La razón humanitaria. Una historia moral del tiempo presente*. pp. 357-378. Prometeo.
- FEIJOO, María del Carmen y CORBETTA, Silvina (2015). “La institución escolar y la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH)”. En: *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Buenos Aires: Editorial Universidad Pedagógica (UNIPe).
- FELDMAN-BIANCO, B., RIVERA SANCHEZ, L., VILLA MARTINEZ, M., y STEFONI, C. (2011) “Introducción”. En: *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías / coordinado por Feldman-Bianco... et al.* -Quito: FLACSO, Sede Ecuador: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. ISBN: 978-9978-67-275-4.
- FELSTINER, William SARAT, Austin, ABEL, Richard (1981) “The emergence and transformation of disputes: naming, blaming, claiming” Disponible en: [http://media.leidenuniv.nl/legacy/Felstiner_Abel_Sarat%20\(1981\)_Naming.pdf](http://media.leidenuniv.nl/legacy/Felstiner_Abel_Sarat%20(1981)_Naming.pdf)
- FIGARI, Claudia y DELLATORRE Graciela (2004) “Universidad y educación en las representaciones de los jóvenes que estudian educación. Viejos y nuevos sentidos del mandato moderno”. *Revista Argentina de Sociología*, Vol 2, N° 3. Pp 40-55 ISSN 1667-9261

- FONSECA, Claudia (1999) “Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação” *Revista brasileira de educação* (n.o 10)
- ----- y CARDARELLO, Andrea (2005), “Derechos de los más y menos humanos”, en Tiscornia, S. y M. V. Pita (eds.), *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica*, Buenos Aires, Antropofagia.
- ----- y SCHUCH, Patrice (2009) “Introdução”, en: *Políticas de proteção à infância. Um olhar antropológico*, UFRGS-Editora, pp. 9-17.
- FRANZÉ, Adela (2008) “Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la cultura de origen”. En: JOCILES, M.I y FRANZE, A. “¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación”. Pp. 61-89 Madrid. Editorial Trotta
- -----, JOCILES, María Isabel y POVEDA, David (2011) “Introducción. El estudio etnográfico de la infancia y de la adolescencia: posibilidades y retos”. En: JOCILES, M.I., FRANZE, A. y POVEDA, D. (eds.) *Etnografías de la infancia y la adolescencia*. pp. 9-36. Catarata. Madrid.
- FRASER, Nancy (1999) “La lucha por las necesidades. Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío”. *Debate Feminista*, 3, 3-40. Disponible <http://www.jstor.org/stable/42623971>
- ----- (2008) “La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación”. *Revista de Trabajo Año 4*. Disponible en: http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08agodic_fraser.pdf
- FREIRE, Paulo (2014) *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Biblioteca Esencial del Pensamiento Contemporáneo. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- GAGO, Verónica (2011) “De la invisibilidad del subalterno a la hipervisibilidad de los excluidos. Un desafío a la ciudad neoliberal”. *Nómadas 35* Universidad Central-Colombia
- GAITAN Lourdes (2009) “Los niños como actores en los procesos migratorios”. Universidad complutense de Madrid. Disponible en http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2008/Los_ninos_como_actores.pdf

- GALLINATI, Carla y GAVAZZO, Natalia (2011) “Nacionales y extranjeros frente al déficit habitacional: modalidades de acceso a la vivienda y lucha por la propiedad de la tierra en el Área Metropolitana de Buenos Aires”. *Revista Temas de Antropología y Migración* N°1 Pp. 37-55 ISSN: 1853-354X
- GARCIA, Lila (2016) “Migraciones, Estado y una política del derecho humano a migrar ¿Hacia una nueva era en América Latina?” *Revista Colombia Internacional*. p. 107 - 133
- GARCIA BORREGO, Iñaki (2003) “Los hijos de inmigrantes como tema sociológico”. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales* N° 3 (pp. 27-46).
- GARCIA PALACIOS, Mariana y CASTORINA, José Antonio (2010) “Contribuciones de la etnografía y el método clínico crítico para el estudio de los conocimientos sociales en los niños” En: CASTORINA, J.A. (coord.) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*. Pp.83-112. Buenos Aires, Miño y Dávila
- GARCIA CASTAÑO, Javier PULIDO MOYANO, Rafael Y MONTES DEL CASTILLO Ángel (1999) “La educación multicultural y el concepto de cultura”. En: GARCIA CASTAÑO, F. Y GRAFANDOS MARTINEZ, A. *Lecturas para una educación intercultural*. Madrid, Editorial Trotta.
- GIDDENS, Anthony (2000) *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Ediciones Península.
- GIL ARAUJO, Sandra, NOVARO, Gabriela, MORALES, Diego PACECCA, Maria Ines COHEN, Nestor y MERA Carolina (2013) “Migraciones e igualdad/desigualdad” *Argumentos. Revista de Crítica Social*. N°15 Instituto de Investigaciones Gino Germani
- GOLDAR, Fernando y HEFFES, Ezequiel (2012) “Niños, migrantes e iguales en el Sistema Interamericano: El interés superior en la aplicación de los DESC”. Ponencia al Congreso de Derecho Público. Democracia y Derechos. Disponible en <http://www.derecho.uba.ar/institucional/deinteres/derechos-humanos-fernando-goldar-y-ezequiel-heffes.pdf>
- GONZALEZ, Anahí y PLOTNIK Gabriela (2013). “Nosotros-otros. Violencia simbólica y representaciones sociales sobre el migrante internacional. Un análisis en las instituciones educativa y judicial de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires”. *Argumentos. Revista de crítica social*. ISSN 1666-8979. N°15 pp. 150-175

- GONZALEZ, Cesar (2016) “El fetichismo de la marginalidad en el cine y la televisión”. Disponible <https://latinta.com.ar/2017/03/el-fetichismo-de-la-marginalidad-en-el-cine-y-la-television/>
- GOULDNER, Alvin (1973) *La crisis de la sociología occidental*. “Capítulo 2: Sociología y subsociología”. Buenos Aires, Amorrortu
- GRIMSON, Alejandro (2009) “Articulaciones cambiantes de clase y etnicidad: una villa miseria de Buenos Aires” En: GRIMSON, A., FERRAUDI, C, y SEGURA, R. *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. pp. 221-248 Prometeo.
- -----(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*. Pp.69-98. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- GROISMAN, Lucía (2011) “Reconfiguraciones del espacio político para la negociación”. *Revista Temas de Antropología y Migración* N° 1. Pp. 56-64 ISSN: 1853-354X
- GUBER, Rosana (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. “La entrevista antropológica: introducción a la no directividad”.pp. 203-210 Buenos Aires, Paidós.
- GUTIERREZ RIVAS, Rodrigo (2014) “La categoría de discriminación y su relación con el paradigma de los derechos humanos: un apunte crítico” en Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. México.
- HINOJOSA, Alfonso (2009) “Buscando la vida. Familias bolivianas transnacionales en España”. La Paz, Biblioteca CLACSO.
- HOLY, Ladislav (1984) Teoría, Metodología y procesos de investigación. En: Ellen, R (comp.) *Ethnographic research: a guide to general conduct*. London, Academic Press
- HECHT, Carolina, GARCIA PALACIOS, Mariana, ENRIZ, Noelia, DIEZ, María Laura (2015) “Interculturalidad y educación en Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico”. En: *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*.pp.43-64 Biblos
- HIERREZUELO, Ricardo y GRISOLLA, Julio (2013) “La discriminación en el derecho al trabajo: el caso argentino”. *Revista Internacional y Comparada de*

Relaciones Laborales y derecho del empleo. Vol 1 N° 1 ADAPT University Press en colaboración con el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

- HOLLAND, Dorothy y LAVE, Jean (eds.) (2001). “Introducción” *History in Person: Enduring struggles, contentious practices, intimate identities*. Santa Fe, NM; Schools of American Research Press. Pp. 3-32.
- JAMESON, Fredric (1981) *The Political Unconscious. Narrative as a Socially Symbolic Act*. Cornell University Press
- JELIN, Elizabeth (2006) “Migraciones y derechos: instituciones y prácticas sociales en la construcción de la igualdad y la diferencia”. En Grimson, Alejandro y Jelin, Elizabeth (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. pp. 47-68. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- KARASIK, Gabriela (2013) “Del Indoamericano a Ledesma. Reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea” En: KARASIK, G. (Coord.) *Migraciones internacionales. Reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea*. Ediciones CICCUS
- KLIKSBERG, Bernardo NOVACOVSKY, I. (2015). El gran desafío. Romper la trampa de la desigualdad desde la infancia. Aprendizajes de la Asignación Universal por Hijo. Buenos Aires: Biblos.
- KROPFF, Laura (2009) “Apuntes conceptuales para una antropología de la edad”. *Avá Revista de Antropología* N° 16. pp 171-183
- LEVINSON, Bradley y HOLLAND, Dorothy (1996) “La Producción Cultural De La Persona Educada: Una Introducción”, En Levinson, Foley y Holland. *The cultural production of the educated person*, State University of New York Press (Traducción).
- LIEBEL, Manfred (2016) ¿Niños sin niñez? Contra la conquista postcolonial de las infancias del Sur Global. Millcayac - Revista Digital de Ciencias Sociales / Vol. III / N° 5 / 2016. ISSN: 2362-616x. . (pp. 1-8) Centro de Publicaciones. FCPyS. UNCuyo. Mendoza
- ----- (2009) “Significados de la historia de los derechos de infancia”. En: (Liebel y Martinez Muñoz Coords.) *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. pp.23-40 Lima, Perú.

- -----y SAADI, Iven (2012). “La participación infantil ante el desafío de la diversidad Cultural”. Revista Desacatos (39), pp.123-140.
- LLOBET, Valeria (2015) “La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina” POLITICA E TRABALHO; Año: 2015 p. 37 – 48
- -----(2013a) “La producción de la categoría niño-sujeto-de derechos y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina. Una reflexión sobre el proceso de transición institucional”. En: LLOBET, V. (comp.) *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires, CLACSO.
- -----(2013b) “Estado, categorización social y exclusión de niños, niñas y jóvenes. Aportes de los debates sobre la exclusión social a los estudios de infancia y juventud”. En: *Sentidos de la Exclusión Social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes*. Buenos Aires, Biblos
- ----- (2012) “Políticas sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia” Frontera Norte, vol 24 N° 48 pp. 7-36. El Colegio de la Frontera Norte, A.C., México.
- ----- (2011) “Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina. Algunas reflexiones sobre su abordaje teórico”. Fractal: Revista de Psicología, v. 23, n 3, pp. 447-460.
- LOPEZ, Néstor (2011) “Escuela, identidad y discriminación. Notas introductorias y conclusiones apresuradas”. En: LOPEZ, N. (Coord.) *Escuela, identidad y discriminación*. Pp. 17-28 Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE- UNESCO
- MAGLIANO, María José y CLAVIJO, Janneth (2013) “La OIM como trafficking solver para la región sudamericana: sentidos de las nuevas estrategias de control migratorio”. En: KARASIK G. (Coord.) *Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate*. pp. 129-148. Ediciones CICCUS
- MAGLIANO, María José y ROMANO, Silvina (2011) “El desarrollo y las migraciones femeninas en la agenda política sobre migraciones internacionales: universalismo etnocéntrico y colonialidad de género”. En: PIZARRO, C. (Coord.) *Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate*. Pp.39-62 Buenos Aires. Ediciones CICCUS

- MALLIMACCI BARRAL, Ana Inés (2011) “Las lógicas de la discriminación”. *Nuevo Mundo* (En línea)
- MARGULIS, Mario (1999) “La racialización de las relaciones de clase”. En: MARGULIS, M. et al. *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Pp. 37-62. Biblos
- MARRE, Diana (2013) “Prólogo: de infancias, niños y niñas”. En: LLOBET, V. (comp.) *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Pp. 9-26 Buenos Aires, CLACSO.
- MARTINIC, Sergio (1995) “Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural”. *Pensamiento Educativo*, Vol 16.
- MARTINEZ, Laura Victoria (2016) “Niñez y migración: concepciones sobre los derechos sociales en la escuela”. ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 11, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 10-20 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador
- -----(en prensa) “La discriminación como categoría jurídica-política en la experiencia escolar de niños y niñas migrantes”. En: BARREIRO, Alicia (Comp.) *La comprensión del conocimiento social y moral: representaciones sociales, desarrollo cognitivo y relaciones con los otros*. Buenos Aires Editorial UNIPE
- ----- (2015) “Infancia, diferencia y desigualdad. Aportes en la clave de los feminismos poscoloniales”. Revista Clivajes n° 4 ISSN 2395-9495 Universidad Veracruzana. México
- ----- (2014). “Niñez, migración y derechos: aportes para un abordaje antropológico”. Revista Sociedad y Equidad, 0 (6) . doi:10.5354/0718-9990.2014.27268 Santiago de Chile
- -----(2013) “Antropología y teatro. Dramatizaciones en una etnografía con niños y niñas migrantes”. Revista Nómadas. pp.197-211. Universidad Central, Bogotá, Colombia.
- -----(2012) “Apuntes sobre la territorialidad de la desigualdad: la educación pública en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires”. Boletín de Antropología y Educación. Universidad de Buenos Aires. Año 3 - N° 04. 2012. ISSN 1853-6549
- -----(2010) “Niñez y procesos de identificación en el contexto escolar: una indagación en las relaciones entre las prácticas institucionales y las concepciones

infantiles sobre la migración”. Tesis de Licenciatura en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- MELLINO, Miguel (2008). *La crítica poscolonial. Capitalismo, descolonización y cosmopolitismo en los Poscolonial Studies*. Buenos Aires: Paidós.
- ----- (2016) “Gobernar la crisis de los refugiados. La razón humanitaria europea entre neoliberalismo y necropolítica”. En: RAMON DE LA FUENTE, J. y PEREZ HERRERO, P. (coords): *El reconocimiento de las diferencias. Estados, naciones e identidades en la globalización*. Instituto Universitario de Investigación. Marcial Pons. Madrid. Barcelona. Buenos Aires. Sao Paulo
- MERCADO, Belén (2012) “Formación del buen gusto en las poblaciones. Escuela y arte como registros estéticos y moralizantes”, en: Marcus Taborda (org.), *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*, Curitiba, UFRB.
- MEZZADRA, Sandro (2012) “Capitalismo, migraciones y luchas sociales. Notas preliminares para una teoría de la autonomía de las migraciones” *Revista Nueva Sociedad* N° 237 ISSN: 0251-3552
- ----- y RAHOLA, Federico (2008) “La condición poscolonial. Unas notas sobre la cualidad del tiempo histórico en el presente global”. En: *Estudios Poscoloniales. Ensayos fundamentales*. Pp. 261-278 Madrid, Traficantes de Sueños.
- MILSTEIN, Diana (2011) “La investigación etnográfica, las infancias y los derechos de los niños y las niñas”. Conferencia dictada en el Congreso Internacional y XI Congreso Nacional “Infancia y ciudadanía en el Siglo XXI” Universidad Nacional de Luján. <http://reduci.com/wp-content/uploads/2012/06/Milstein.pdf>
- MOHANTY, Chandra (1986). “Bajo los ojos de Occidente. Saber académico y discursos Coloniales”. En: *Estudios Poscoloniales. Ensayos fundamentales* (pp. 69-102). Madrid: Traficantes de Sueños.
- MORENO, Amparo (2011) “Comentarios desde la psicología evolutiva” En: JOILES, M.I., FRANZE, A. y POVEDA, D. (eds) *Etnografías de la infancia y la adolescencia*. pp. 261-277. Catarata. Madrid.
- MOSCOSO, María Fernanda (2009). “La mirada ausente: Antropología e infancia”. *Aportes Andinos* (24), 8 pp. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador Programa Andino de Derechos Humanos.

- MONTESINOS, Paula y SINISI, Liliana (2009) “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos”. Cuadernos de Antropología Social, 29, pp. 43-60.
- NEUFELD, María Rosa (1996) “Acerca de Antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación”. Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología N°17.
- -----y THISTED, Jens Ariel, (1999) “El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento”. En: NEUFELD, M.R. y THISTED, J.A. (coords) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba. Pp23-56
- NIVON BOLAN, Eduardo (2013) Las políticas culturales en América Latina en el contexto de la diversidad. En: GRIMSON, A. y BIDASECA, K. (coords.) *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*.pp.23-46. Buenos Aires, CLACSO
- NOVARO, Gabriela (2012) “Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad”. Revista mexicana de investigación educativa ISSN 1405-6666 RMIE vol.17 no.53 México
- ----- (2011a) “Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes”. En: NOVARO G. (coord.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*.Buenos Aires, Biblos.
- -----(2011b) “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, Biblos
- ----- (2006) “Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos”. Cuadernos Interculturales, año/vol 4, N° 07. Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso, Chile.
- ----- (2002) *Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares*. Tesis de Doctorado en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires
- NOVARO, Gabriela y DIEZ, María Laura (2015) “Educación y migración en Argentina: expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles”. En:

Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. pp. 311-340

- ----- (2009) “Interculturalidad en Educación: ¿un abordaje para la crítica? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos migrantes bolivianos en Buenos Aires”. En: Patricia Melgarejo (Comp.) *Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Editorial Plaza y Valdez, México.
- NOVARO, Gabriela, GAVAZZO, Natalia, BEHERAN, Mariana (2014) “La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires” REMHU - Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum., Brasília, Ano XXII, n. 42, p. 189-212
- NOVICK, Susana (2011) “Migraciones en el Cono Sur: políticas, actores y procesos de integración”. En: FELDMAN, BIANCO (coords.) *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías* Quito: FLACSO, Sede Ecuador: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. ISBN: 978-9978-67-275-4.
- OCHOA HOFFMAN, Alfonso (2008) “La (in)definición del Derecho”. Disponible en <http://www.tfjfa.gob.mx/investigaciones/historico/pdf/laindefiniciondelderecho.pdf>
- ORTEGA VELAZQUEZ, Elisa (2015) “Los niños migrantes irregulares y sus derechos humanos en la práctica europea y americana: entre el control y la protección”. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, nueva serie, año XLVIII, núm. 142, pp. 185-221
- OXMAN, Claudia (1998) *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Pp. 9-19. Eudeba, Buenos Aires
- PACECCA, María Inés (2014) Capítulo 1: “La migración adolescente autónoma. Hechos sociales y categorías jurídicas”. En: (ídem) *Trabajo adolescente y migración desde Bolivia a Argentina. Entre la adultez y la explotación*. Pp. 9-31 Colección Estudios sobre las desigualdades. CLACSO. Disponible <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20141118022138/Trabajo.pdf>
- ----- (2012) “Ruedas de reconocimiento” Revista Temas de Antropología y Migración N° 4, pp. 8–11, ISSN: 1853-354X

- ----- (2010) “Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios. Argentina, 1945-1970”. Revista Temas de Antropología y Migración, N° 0, pp. 8–34, ISSN: 1853-354X
- ----- y COURTIS, Corina (2010) “Género y trayectoria migratoria: mujeres migrantes y trabajo doméstico en el Área Metropolitana de Buenos Aires”. Papeles de Población, Vol. 16, Núm. 63, enero-marzo, pp. 155-185 Universidad Autónoma del Estado de México
- PARELLA RUBIO, Sonia (2012) “Familia transnacional y redefinición de los roles de género. El caso de la migración boliviana en España”. Papers, Revista de Sociología. 97/3 pp. 661-684
- PAUTASSI, Laura (2011) “Igualdad y no discriminación. Aportes del enfoque de derechos al campo de la educación”. En: LOPEZ, N. (Coord.) *Escuela, identidad y discriminación*. Pp. 317-359 Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE- UNESCO
- PAUTASSI, Laura, ARCIDIACONO Pilar, y STRASCHNOY, Mora (2014). Condicionando el cuidado. La asignación universal por hijo para la protección social en Argentina. Iconos. Revista de Ciencias Sociales, 50. ISSN: 1390-1249. Quito: FLACSO.
- PAVEZ SOTO, Iskra (2012) “Inmigración y racismo. Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile”. Si somos americanos. Revista de Estudios Transfronterizos Volumen XII / N°1 pp. 75-99
- PEDRAZA GÓMEZ, Sandra (2007). “El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas”. Nómadas (26), pp. 80-90. Bogotá: Universidad Central. IESCO.
- PINEAU, Pablo (2012) “Estética e historiografía de la educación: la construcción de un dispositivo temprano de intervención duradera”, en: Marcus Taborda (org.), *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*, Curitiba, UFRB.
- PIZARRO, Cynthia (2012) “Clasificar a los otros migrantes: las políticas migratorias argentinas como productoras de etnicidad y de desigualdad”. MÉTIS: história & cultura – v. 11, n. 22, p. 219-240
- PORTES, Alejandro y RIMBAUT, Rubén (2001) Legacies. The story of the Immigrant Second Generation. Capítulo 9 “School Achievement and Failure”.

Conclusion “Mainstream ideologies and the long term prospects of immigrant communities” University of California Press. Russel Sage Foundation

- PRIETO, Antonio, (2009) “¡Lucha libre! Actuaciones de teatralidad y performance”, en: Domingo Adame (ed.), Actualidad de las artes escénicas. Perspectiva latinoamericana, México, Universidad Veracruzana-Facultad de Teatro, pp. 116-143, disponible en: <http://artescenicass.uclm.es/archivos_subidos/textos/250/teatralidadperformance_aprieto.pdf>.
- QVORTRUP, Jens (2005) “Macro análise da Infância”. En: CHRISTENSEN, P., JAMES, A. *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Pp. 73-96 Escola Superior de Educacao de Paula Frassinetti, Porto. Traducción autorizada de edición en lengua inglesa *Research with children: Perspectives and Practices*. Routledge
- RECKNAGEL, Albert (2009). “Entre reivindicación universal y diversidad local”. En LIEBEL, M. y MARTINEZ MUÑOZ, M. (Coords.), Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagonista. Lima: REDESOC.
- RESTREPO, Eduardo “Articulaciones de negritud: políticas y tecnologías de la diferencia en Colombia”. En: GRIMSON, A. y BIDASECA, K. (coords.) *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*.pp.147-164. Buenos Aires, CLACSO
- REYNOLDS Pamela, NIEUWENHUYIS, Olga y HANSON, Karl (2006) “Refractions of Children's Rights in Development Practice: A view from anthropology”. En: *Childhood* 13:291. London. Sage Publications.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia (2010) “Ch’ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores”. Tinta Limón. Buenos Aires
- RIVERO SIERRA, Fulvio (2011) “Formas “tangibles” e “intangibles” de discriminación. Aportes para una formalización teórico conceptual”. En: PIZARRO, C. (Coord.) *Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate*. Pp.269-292 Buenos Aires. Ediciones CICCUS
- ROCKWELL, Elsie (2011) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- -----(2006) “Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación”. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 13-39.

- ----- (2001) “Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina”. Cuadernos de Antropología Social N° 13. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- -----(1996) “La dinámica cultural en la escuela”. En: ALVAREZ, A. y DEL RIO, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*, pp. 21-38 Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- SALAZAR DE LA TORRE, Cecilia (2007) *Ser alguien, ser boliviano. Niños, adolescentes y jóvenes en el umbral de la ciudadanía*. Ed. PNUD. Colección: Cuaderno del futuro. Informe sobre Desarrollo Humano N° 24. ISBN ISSN 978-99905-93327
- SANCHEZ BAUTISTA, Consuelo (2013) Capítulo IV “Interacciones en la escuela: conflictos, identidades, exclusiones y resistencias”. *Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. FLACSO Ecuador
- SANTILLAN, Laura (2013) “Desigualdad, cultura y diversidad. Conceptos que desafían hoy a la enseñanza”. En: SCHUJMAN, G. y SIEDE, I. (comps.) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Pp. 227-242 Aique Grupo Editor
- SARTRE, Jean Paul (1961) “Prefacio” En: FANON, F. *Los condenados de la tierra*. Primera edición en español 1963, México, Fondo de Cultura Económica
- SEGATO, Rita Laura (2007) *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo
- ----- (2011) “Género y colonialidad. En busca de claves de lectura y de un vocabulario decolonial estratégico”. En: Bidaseca y Vazquez Laba comps. *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Ediciones Godot
- ----- (2015) “Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje”, en (ídem) *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Buenos Aires, Prometeo.
- SERRA, Laura (2011) “La migración y los derechos del niño”. Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones “Ambrosio Gioja” Año V. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/revistagioja/articulos/R000E01A005_0026_p-d-internacional.pdf

- SIEDE, Isabelino (2016) *Peripencias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*. Buenos Aires, Eudeba
- ----- (2013a) “La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum” En: SCHUJMAN, G. y SIEDE, I. (comps.) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Pp.15-38 Aique Grupo Editor
- ----- (2013b) “Hacia una didáctica de la formación ética y política”. En: SCHUJMAN, G. y SIEDE, I. (comps.) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Pp.227-242 Aique Grupo Editor
- SINISI, Liliana (1999) “La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización”. En: NEUFELD, M.R. Y THISTED, J.A (comps) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.
- SIMBIOSIS CULTURAL (2015) *No Olvidamos. El incendio de un taller textil en Caballito*. Editorial Retazos
- SOLER CASTILLO, Sandra (2013) “Entre negro oscuro y moreno claro. Discursos e identidades étnicas en niños y niñas afrodescendientes en contexto escolar en Bogotá”. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 111-143. Editora UFPR
- SOUZA SANTOS, Boaventura (1998) “Modernidad, identidad y cultura de frontera”. En: *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Siglo del Hombre Editores. Ediciones Uniandes, Bogotá.
- STUHLREHER, Amalia (2013) “¿Hacia una asociación estratégica entre América Latina y la Unión europea? Discurso e iniciativas en torno a la migración”. En: KARASIK G. (Coord.) *Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate*. pp. 109-128. Ediciones CICCUS
- SZULC, Andrea (2006) “Antropología y niñez: de la omisión a las culturas infantiles”. En: WILDE y SCHAMBER (Eds *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. SB.
- SZULC, Andrea, LEAVY, Pía, SHABEL, Paula, ENRIZ, Noelia (2013). “Al rescate de la niñez indígena”. Ponencia presentada en la X RAM. Reunión de Antropología del Mercosur, del 10 al 13 de julio en la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Argentina.
- TENTI FANFANI, Emilio (2008) “La escuela y la cuestión social”. *Diálogos Pedagógicos* Año VI N° 11

- TURIEL, E. (2000) *The culture of Morality: Social development, context and conflict*. Cambridge University Press
- VARELA, Omar y CRAVINO, María Cristina (2008). “Mil nombres para mil barrios. Los asentamientos y villas como categorías de análisis y de intervención”. En: CRAVINO, María Cristina (org.) *Los mil barrios informales. Aportes para la construcción de un observatorio del hábitat popular del Área Metropolitana de Buenos Aires*. Pp.45-64 Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento
- VELASCO, José Luis (2010) “Derechos humanos y ciencia política”. En: ESTEVEZ, A. y VAZQUEZ D. (coords) *Los derechos humanos en las ciencias sociales: una perspectiva multidisciplinaria*. FLACSO
- VIANNA, Adriana (2008) *El mal que se adivina. Policía y minoridad en Río de Janeiro, 1910-1920*, Ad-Hoc, Buenos Aires.
- VILLALTA, Carla (2010) “Introducción”. En: Carla VILLALTA (comp.) *Infancia, justicia y derechos humanos*, Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- ----- y LLOBET, Valeria (2015). “Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina”. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13(1), 167-180.
- VILLAMIZAR, Yolanda, MOTOA, Ayda y VIVIEL CASTELLANOS Adriana (2009). “Capítulo 1: La migración internacional y las familias transnacionales: un acercamiento conceptual”. En: (Idem) *Entre aquí y allá. Las familias colombianas transnacionales*. Bogotá. Fundación Esperanza
- WINTERSBERGER, Helmut (2006). “Infancia y ciudadanía. El orden generacional del Estado de Bienestar”. Política y Sociedad, 43 (1).

GLOSARIO DE SIGLAS INSTITUCIONALES Y NORMATIVAS

- ACIJ Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (Argentina)
- ACNUR Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados
- ADEMYS Asociación Docente (Argentina)
- AGT Asesoría General Tutelar (Argentina)

- AMUMRA Asociación de Mujeres Migrantes y Refugiadas de Argentina
- APDH Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (Argentina)
- CAREF Comisión Argentina para los Refugiados y Migrantes (Argentina)
- CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe
- CDN Convención Internacional de los Derechos del Niño
- CELS Centro de Estudios Legales y Sociales (Argentina)
- CIDH Corte Interamericana de Derechos Humanos
- CTA Central de Trabajadores de Argentina
- CTM Convención para los Trabajadores Migratorios y sus Familiares
- DNM Dirección Nacional de Migraciones (Argentina)
- FFCAM Fundación de la Comisión Católica para las Migraciones (Argentina)
- FIDH Federación Internacional de Derechos Humanos
- INADI Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Argentina)
- IPPDH Instituto de Políticas Públicas y Derechos Humanos del Mercosur
- MERCOSUR Mercado Común del Sur
- OC Opinión Consultiva de la Corte Interamericana de Derechos Humanos
- OIM Organización Internacional para las Migraciones
- ONU Organización de las Naciones Unidas
- SERPAJ Servicio de Paz y Justicia (Argentina)
- UNASUR Unión de Naciones Suramericanas
- UNICEF Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
- UNLA Universidad Nacional de Lanús (Argentina)
- UTE Unión de Trabajadores de la Educación (Argentina)

CORPUS NORMATIVO

- Constitución de la Ciudad de Buenos Aires
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/leg_tecnica/sin/normapop09.php?id=26766&qu=c
- Convención Sobre los Derechos del Niño (CDN). Asamblea General de Naciones Unidas. 20 de Noviembre de 1989.

- Convención Internacional sobre la Protección de todos los Derechos de los Trabajadores Migratorios y sus Familias. 18 de Diciembre de 1990
<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CMW.aspx>
- Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven. Resolución 40/144 Naciones Unidas. 13 de diciembre de 1985
<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/HumanRightsOfIndividuals.aspx>
- Declaración Universal de Derechos Humanos. Resolución 217 A (III) de la Asamblea General de las Naciones Unidas. 10 de diciembre de 1948.
http://www.infoleg.gob.ar/?page_id=1003
- DNU (Decreto de Necesidad y Urgencia) 70/2017
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=271245>
- Ley 23849/1990 (de Aprobación de la CDN en Argentina)
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/249/norma.htm>
- Ley 26.202/2007 (de Aprobación de la Convención Internacional sobre la Protección de todos los Derechos de los Trabajadores Migratorios y sus Familias en Argentina)
- Ley de Actos Discriminatorios 23.592/1988
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20465/texact.htm>
- Ley Contra la Discriminación Ciudad de Buenos Aires 5261/15
<http://www.notivida.org/legprovincial/CABA%20Ley%205261,%20Antidiscriminatoria.html>
- Ley 817 de Inmigración y Colonización (Avellaneda)
http://valijainmigracion.educ.ar/contenido/materiales_para_formacion_docente/textos_de_consulta/18%20Ley%20817.pdf
- Ley de Residencia 4.144/ 1902
- Ley de Defensa Social 7.029 / 1910
- Decreto-Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración 22.439/81 (“Videla”)
http://valijainmigracion.educ.ar/contenido/materiales_para_formacion_docente/textos_de_consulta/19%20Ley%20Videla%2022439%20de%20migraciones%20y%20fomento%20de%20la%20inmigracion.pdf

- Ley de Migraciones 25.871/2004 y decreto reglamentario 616/2010.
http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/campana_grafica/pdf/Libro_Ley_25.871.pdf
- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños, y Adolescentes 26.061/05
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Ley de Educación Nacional 26.206/2006
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley 203/1999 de la Ciudad de Buenos Aires
<http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley203.html>
- Opinión Consultiva de la Corte Interamericana de Derechos Humanos “Derechos y Garantías de Niños y Niñas en el contexto de la migración y /o en necesidad de protección internacional” <http://www.iin.oea.org/pdf-inn/Opinion-Consultiva-19-agosto2014.pdf>

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

- ACIJ /Familias por la Escuela Pública (2012) “Notas sobre el gasto del gobierno de CABA a raíz del último informe de ejecución trimestral del año 2011”. Disponible en <http://acij.org.ar/wpcontent/uploads/2012/04/ACIJ-Familias-por-la-Escuela-P%C3%BAblica-Informe-sobre-laEjecuci%C3%B3n-Presupuestaria-2011.pdf>
- ACNUR/OIM/UNICEF (2010) *Los derechos de niños, niñas y adolescentes migrantes, víctimas de trata y refugiados en Chile. Avances y desafíos*. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR. Organización Internacional para las Migraciones, OIM. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF
- AGT (2011) *La descentralización del Ministerio Público Tutelar. Experiencias y desafíos en los barrios de la zona sur de la Ciudad*. Período 2009-2011. Disponible en http://asesoria.jusbaires.gob.ar/sites/default/files/descentralizacion_mpt_2009_2011.pdf

- AGT (2012) *Educación Media en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Des-inclusión educativa*. Marzo de 2012. Disponible en: http://asesoria.jusbaires.gob.ar/sites/default/files/DTN14_EducacionMedia.pdf
- AGT (2014) Procesos de urbanización de villas de la Caba. Los casos de villa 19-INTA, Villa 20 y Los Piletones. Documento de Trabajo N°19 http://mptutelar.gob.ar/sites/default/files/informe_villas_2014_version_final_final.pdf.pdf
- APDH /INADI (2010) *Discriminación. Un abordaje didáctico desde los derechos humanos*. Tercera Edición Corregida y Aumentada.
- CELS (2015) Capítulo VI “Realineamientos punitivos en los debates sobre seguridad y las derivaciones en política criminal” *Derechos Humanos en Argentina*. pp.249-286. Siglo Veintiuno Editores.
- CELS (2012) Cap. V. “Política migratoria y derechos humanos: consolidación de una agenda para proteger los derechos de los migrantes” *Derechos Humanos en Argentina*. pp.325-348. Siglo Veintiuno Editores.
- Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 http://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P6-D_2_8.pdf
- CEPAL /ACNUR/ UNICEF (2010) *Desafíos. Infancia y migración internacional en América Latina y el Caribe*. Disponible en <http://www.cepal.org/dds/noticias/desafios/7/42147/desafios-11-cepal-unicef.pdf>
- Diseño Curricular. Segundo Ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica. Ciudad de Buenos Aires. Tomos 1 y 2 http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/np_dc_segundo-ciclo-20
- FIDH/CELS (2011) “Argentina. Avances y Asignaturas pendientes en la consolidación de una política migratoria basada en los derechos humanos”. Autores: Pablo Ceriani y Diego Morales. Disponible en <http://www.fidh.org/IMG/pdf/Rapargentine559econjCELS-1.pdf>
- INADI (2016a) *Racismo y Xenofobia. Hacia una Argentina Intercultural*. <http://www.inadi.gob.ar/biblioteca/book/racismo-y-xenofobia/>
- INADI (2013) *Racismo y Xenofobia. Hacia una Argentina Intercultural*.
- INADI(2016b) *Migrantes y Discriminación*. <http://www.inadi.gob.ar/biblioteca/book/migrantes-y-discriminacion/>
- INADI (2016c) *Somos iguales y diferentes. Guía para niños y niñas de prevención de prácticas discriminatorias*

- <http://www.inadi.gob.ar/biblioteca/book/somos-iguales-y-diferentes-guia-para-ninas-y-ninos-de-prevencion-de-practicas-discriminatorias/>
- INADI (2016d) *Somos iguales y diferentes. Guía didáctica para docentes* <http://www.inadi.gob.ar/biblioteca/book/somos-iguales-y-diferentes-guia-didactica-para-docentes/>
 - INADI (2011) *Somos iguales y diferentes. Guía didáctica para docentes*. Primera Edición. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005365.pdf>
 - Informe del Comité de Derechos del Niño. 2002 “Observaciones finales: Argentina”. Naciones Unidas. Comité de los Derechos del Niño. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_MNSeguimientoaplicacion.pdf
 - Informe del Comité de Derechos del Niño. 2010 “Observaciones finales: Argentina”. Naciones Unidas. Comité de los Derechos del Niño. Disponible en http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/co/CRC.C.ARG.CO.3-4_sp.pdf
 - Informe Comité contra la Tortura ONU. Observaciones sobre el quinto y sexto informe conjunto periódico de Argentina http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CAT/Shared%20Documents/ARG/INT_CAT_COC_ARG_27464_S.pdf
 - Informe Técnico sobre DNU 70/2017. Defensoría del Pueblo Ciudad de Buenos Aires <http://www.defensoria.org.ar/wp-content/uploads/2017/03/INFORME-T%C3%89CNICO-DNU.pdf>
 - Iniciativa Niño Sur (2011) Diálogo entre la Iniciativa Niñ@Sur y los sistemas universal e interamericano de protección de derechos humanos. Coordinado por Daniela Vetere y Nuria Bril. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos, 2011. <http://www.casacidn.org.ar/article/la-iniciativa-ninsur/>
 - OIM (2017) Migraciones e Interculturalidad. Guía para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades en comunicación intercultural. <http://argentina.iom.int/co/news/oim-argentina-presenta-la-publicaci%C3%B3n-migraciones-e-interculturalidad-gu%C3%ADa-para-el-desarrollo-y>
 - Plataforma subregional sobre trabajo infantil y adolescente (2010). *Migración de niños, niñas y adolescentes, derechos humanos y trabajo infantil*. DNI- Defensa de Niñas y Niños Internacional-Sección Costa Rica.

- Save The Children (2016) *Poniendo a los niños en primer lugar*.
<https://www.savethechildren.es/publicaciones/poniendo-los-ninos-en-primer-lugar>
- Seminario Puebla: *Mujeres, Niños y Niñas Migrantes*. Memoria del Seminario realizado en El Salvador (24 y 25 de febrero) en el contexto del Proceso Puebla.
<http://www.crmsv.org/Publicaciones/docs/Mujeres,%20Ni%F1os%20y%20Ni%F1as%20Migrantes.pdf>
- UNICEF (2011) *La travesía. Infancia y migración*.
[https://www.unicef.org/mexico/spanish/Unicef_Migracion_web\(2\).pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/Unicef_Migracion_web(2).pdf)
- UNICEF (2016) *Desarraigados. Una crisis creciente para niños refugiados y migrantes*.
<https://www.unicef.es/publicacion/desarraigados-una-crisis-creciente-para-los-ninos-migrantes-y-refugiados>
- UNICEF/INADI (2016) *Si discrimina no da compartir*.
<https://www.unicef.org/argentina/spanish/INADI-UNICEF-Ciberbullyng2016-ALTA.pdf>
- UNLA/ UNICEF (2015) *Niñez, migraciones y derechos humanos. Hacia una democratización de las políticas migratorias en Argentina*.
https://www.unicef.org/argentina/spanish/PROTECCION_Informe_UNLA_2015.pdf
- UNLA/UNICEF (2013) *Niñez, migraciones y derechos humanos en Argentina*. EDUNLa
https://www.unicef.org.ar/comunicacion/proteccion_estudio_migracion_10anos.pdf
- UNLA/UNICEF (2010) *Estudio sobre los derechos de niños y niñas migrantes a cinco años de la nueva ley de migraciones*. UNLA Centro de Derechos Humanos- UNICEF.
- UNLA/ UNICEF (2009) *Estudio sobre los estándares jurídicos aplicables a niños y niñas migrantes en situación migratoria irregular en América Latina y el Caribe*. https://www.unicef.org/lac/MIGRACION_UNICEF.pdf
- *(Re)Pensar la inmigración en Argentina. Valija de materiales*
<http://valijainmigracion.educ.ar/>

REDES SOCIALES

- Página oficial UTE <http://ute.org.ar/continuan-los-avances-de-colonizacion-pedagogica-en-las-escuelas-de-la-ciudad-de-buenos-aires/>.
- Video Entrevista Linda Nathan -Academia de Artes de Boston- (Youtube) <https://www.youtube.com/watch?v=PdnPSbx5Hx8>
- Video de escuelas de Innovación <https://www.youtube.com/watch?v=D5B0UUA1LbM>
- Sito web Cosecha Roja <http://cosecharoja.org/villa-20-la-vieja-costumbre-de-matar-adolescentes/>
- Web Diario Ámbito Financiero <http://www.ambito.com/883575-educacion-emocional-una-estrategia-que-busca-combatir-el-bullying-y-la-desercion-escolar>
- Web Diario Página 12 <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-223151-2013-06-27.html/> <https://www.pagina12.com.ar/39984-femicidio-y-los-limites-de-la-formacion-juridica/> <https://www.pagina12.com.ar/34303-la-religion-en-la-escuela/> <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-311825-2016-10-15.html/> <https://www.pagina12.com.ar/27328-advertencia-de-la-cidh>.
- Web Espacio Abierto <http://esabierto.blogspot.com.ar/2011/06/netbooks-portenas-discriminan-ninos.html>
- Web La Nación <http://www.lanacion.com.ar/1938454-esteban-bullrich-esta-es-la-nueva-campana-del-desierto-pero-no-con-la-espada-sino-con-la-educacion>
- Web Télam <http://www.telam.com.ar/notas/201610/166251-bullrich-la-evaluacion-aprender-es-una-herramienta-para-tener-informacion-veraz.html>
- Página Facebook AMUMRA
- Página oficial Ademys
- Página Facebook El Visor Boliviano (Periódico)
- Página Facebook Simbiosis Cultural
- Página oficial de Facebook UNICEF

ANEXO DE TRABAJO DE CAMPO

Escuela

(Años 2012 y 2013) (No se incluye el detalle de conversaciones informales y observaciones en recreos, que suma otros interlocutores adultos ocasionales)

Entrevistas adultos:

13 docentes

1 Directivo

Observaciones de aula con el mismo grupo y 6 docentes (entre las distintas áreas y años) 21

Encuentros de talleres: (2013) 5

Entrevistas niños/as: 2012: 8 2013: 10

Matrícula (no tuve acceso a la documentación oficial pero sí a los registros de docentes de varios grados, por lo que puede comparar la proporción respecto del grado en el que trabajé, que consigno a continuación).

32 alumnos (16 niñas/16 niños)

28 con domicilio en la Villa

Apoyo Escolar

(2013)

Conversaciones con dos docentes y un coordinador.

Observaciones de rondas de conversación con niños y niñas: 23

Otras actividades

3 Observaciones en otra escuela lindera que recibe población de la villa

2 entrevistas a docentes

Visita al Centro de Salud Comunitario local (CESAC)

Mujeres migrantes: (no incluyo conversaciones informales en otros contextos)

Entrevistas en el contexto del barrio: 3

1 Entrevista a profesional boliviana

Conversaciones con trabajadores locales (asistente social, Agente RUB de programas sociales, director del Centro Comunitario, empleada de la Asesoría General Tutelar)

Talleres de Improvisación Teatral Año 2013 (Situaciones analizadas)

Intervenciones didácticas del taller de Iniciación Teatral UNA (Universidad Nacional de las Artes)

(Primer momento de expresión corporal) -Caminata por el espacio. Noción de “buscar un punto en el espacio” con una parte del cuerpo y la expresión de vocales en voz alta.

(Segundo Momento, situaciones de improvisación) Comunicación de la improvisación como ejercicio de “seguir la corriente” de palabras, gestos y reacciones del par. Verbalización del concepto de “sostener” con la mirada y la escucha como espectadores a los niños que no estaban protagonizando las narrativas.

Martes 29/10/13 Consigna libre de improvisación

(Duración aproximada 40 min.)

Niños y niñas presentes:

Carlos/Alberto/Leo/Amanda/Pamela/Ramiro/Adrián/Yanet/Sonia/Alina/Simón

Primer momento en el espacio techado del SUM, abajo del escenario. Caminata/ ejercicios de expresión.

Segundo momento: Escenario (telón cerrado-SUM vacío). Dispositivos de audio y filmación. Ronda de sillas para improvisación. Narrativa en diálogo con la investigadora. Corrimiento de ronda por narrativa policial y desplazamiento en el espacio de los niños.

Lunes 4/11/2013 Consigna: el derecho a la educación

Niños y niñas presentes:

Alberto/Carlos/Pamela/Amanda/Adrián/Ramiro/Eduardo

Patio abierto. Único momento de improvisación.

Ronda en el patio. Cámara fija. Eduardo y Ramiro se colocan en posición frente al grupo y les comunico la consigna sin que el resto escuche. Ramiro comienza a entrevistar a Eduardo como un niño que no puede ir a la escuela.

Lunes 11/11/2013 Consigna: los derechos de una persona que trabaja

SUM

Niños y niñas presentes:

Carlos/Ramiro/Eduardo/Adrián/Leo/Alberto/Pamela/Amanda/Simón/Yanet

Primer momento en el espacio techado del SUM, abajo del escenario. Ejercicios de expresión. Caminata por el espacio.

Segundo momento: Escenario (telón cerrado-SUM vacío). Dispositivos de audio y filmación. Ronda de sillas para improvisación. Narrativa en diálogo con la investigadora y desplazamiento en el espacio de los niños.

Tercer momento: conversación grupal al finalizar la narrativa.

Cuarto momento: conversación privada con Adrián.

Talleres 5 y 12/11 Grupo de niñas. Narrativas sobre los derechos de las mujeres

Martes 5/11.Consigna: Derecho a la educación

Niñas presentes: Alina, Sandra, Sonia, Janet, María, Laura, Yamila.

Primer momento en el espacio techado del SUM, abajo del escenario. Caminata/ ejercicios de expresión.

Segundo momento: Escenario (telón cerrado-SUM vacío). Dispositivos de audio y filmación. Narrativa en diálogo con la investigadora.

Talleres no analizados

2012

El primer encuentro con los niños (por fuera de las rutinas de observación) fue un taller de collages con la consigna de que dibujaran personas y el barrio.

Los talleres de improvisación de este año eran de carácter exploratorio y transcurrieron en un aula vacía del primer piso (donde se ubican los grados superiores) cuya disposición espacial se alteraba desplazando las sillas contra las paredes. Allí se trabajó con distintas frases propuestas por la investigadora pero las narrativas no tuvieron el carácter dinámico del año siguiente porque estaban sujetas a las tarjetas que se daba a

cada grupo para que escriba los elementos de la narrativa. En la primera parte del taller, se propuso a los estudiantes que construyeran escenas mediante la escritura de tarjetas en las que se apuntaban los elementos centrales en la construcción de una estructura dramática, como “escena”, “personaje”, conflicto”, etc.

Uso de tarjetas con preguntas preestablecidas para facilitar narrativas

¿Quiénes están hablando? ¿Dónde? ¿Cómo están vestidos los personajes? ¿De dónde vienen estas personas? Objetos que puedan representar el escenario

Preparé un material que luego fue preparado por una diseñadora gráfica donde se dejaron por escrito los términos usados y como memoria de la experiencia (Adjunto al final).

Entregué informes parciales sobre el trabajo con los niños a la directora: uno al finalizar los talleres de 2012, presentando las reformulaciones para los talleres de 2013 (en este año). En 2013 presenté a la directora el material pedagógico como memoria de los talleres de 2012, pero no pude concretar una muestra del mismo mediante un proyector a todo el grupo (por mis propias dificultades para gestionar un encuentro, ya que la escuela me lo había ofrecido). En lugar de esto le entregué el material digital a un grupo de niños y niñas que lo revisaron conmigo y luego lo guardaron en sus computadoras portátiles en el aula (mediante un pen drive que yo había llevado). Otro informe parcial fue presentado a la directora para explicitar la propuesta de entrevistas individuales con los niños en 2013.

Se entregó una devolución por escrito a los docentes del Apoyo Escolar en mayo de 2015. A pedido de uno de ellos participé como expositora de una clase de formación para docentes de esta modalidad en Ciudad de Buenos Aires, en octubre de 2014.

*Material entregado en la escuela en archivo digital (adjunto a continuación)

“Taller de juegos para la escritura teatral en la escuela ”

Un espacio para conocer el teatro como escritores, actores y actrices

En OCTUBRE DE 2012 varios chicos y chicas participaron de un taller de actividades para la escritura teatral.

¿QUE hicieron?

PRIMERO construyeron dibujos y collages sobre el barrio en el que viven, y sobre las cosas que hacen las personas allí,

DESPOES trabajaron en grupo, imaginando escenas de teatro a partir de algunas frases y situaciones de los collages,

POR ULTIMO representaron las escenas : armando escenarios, eligiendo vestuarios, interpretando a los personajes

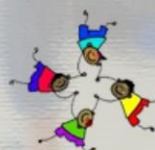
¿COMO fueron los encuentros de teatro?

AL LLEGAR comenzamos con ejercicios para desarrollar nuestras expresiones corporales y aprender a improvisar



jugando con los tonos de la voz
recorriendo el espacio
interactuando entre nosotros.

Y luego NOS ORGANIZAMOS EN GRUPOS para pensar las escenas de teatro



LEIMOS LAS TARJETAS que nos ayudaban a construir una historia en base a los collages

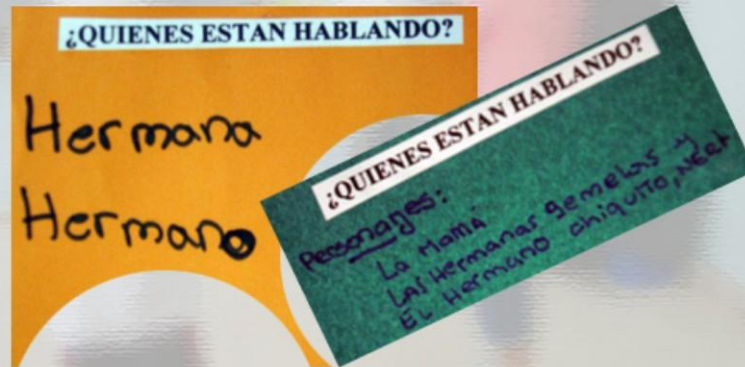


FORMOS CONSTRUYENDO LAS HISTORIAS al responder las tarjetas

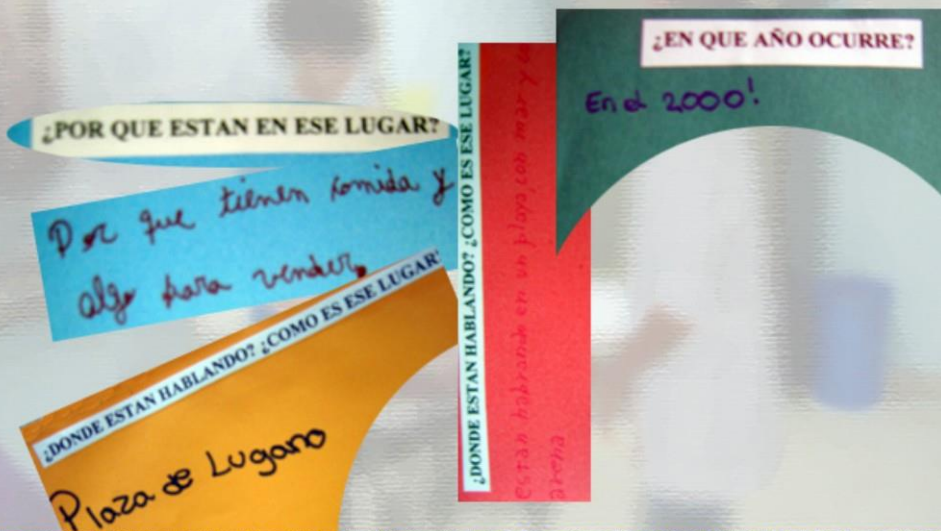
¿QUE ESTAN HACIENDO ALLI?
Estan comprando

Y FINALMENTE... INOS ANIMAMOS A ACTUAR lo que escribimos!

Los PERSONAJES en una obra de teatro son quienes realizan las acciones de la historia



LAS ESCENAS son situaciones en las que los personajes realizan las acciones que desarrollan la TRAMA. Cada escena ocurre en un mismo tiempo y un mismo lugar



[illegible]

El VESTUARIO es la ropa que utilizan los actores y actrices

¿COMO ES LA VESTIMENTA DE CADA PERSONAJE?

Con Jins color azul, Remera Color Crema y Zapatillas de Lucas Color Rosa y blanco

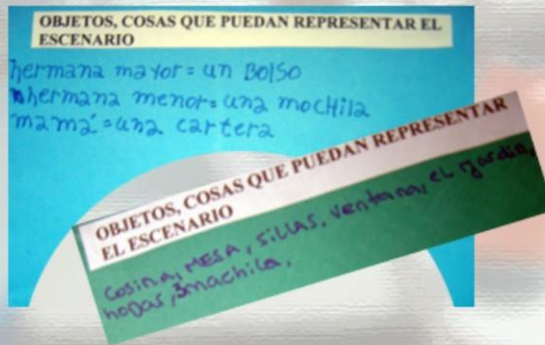
¿COMO ES LA VESTIMENTA DE CADA PERSONAJE?

Guantes de Boleo
Un Contorno de Complexion
Dientes de Boleo
Un Cebador para los dientes
Para el Boleo

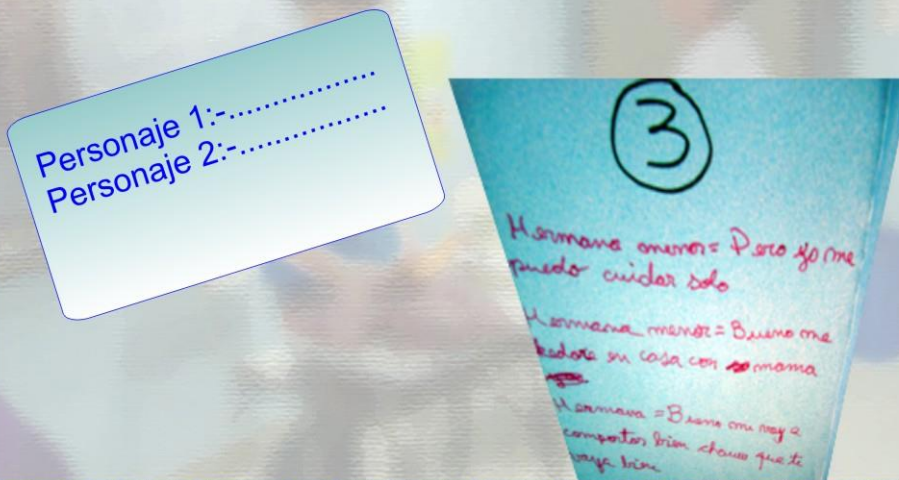
¿COMO ES LA VESTIMENTA DE CADA PERSONAJE?

Tiene una remera top con un pantalon negro y unas zapatillas
Tiene una remera lila una pollera negra con tiras violetas y unas botas purpuras
Tiene un top negro un pantalón negro y 2 Apn

El ESCENARIO es el espacio físico donde ocurre la escena: para CONSTRUIRLO es necesario pensar en OBJETOS QUE REPRESENTEN adecuadamente el lugar en donde se encuentran los personajes



El DIALOGO en una obra de teatro permite comunicar los hechos que ocurren y caracterizar a los personajes



Los DIALOGOS están dentro de un TEXTO teatral, que se escribe especialmente para ser REPRESENTADO por actores y actrices

Hermana: Hermana
Ila es muy tarde
vamos a la escuela
que nos van a poner.
nos falta vamos
A purate dale!!
te apuras hermana

¡Maldiceo que si puedes pasar a la
fo cultura PERO si estudias
mucho.
¡ES Verdad

Al finalizar los encuentros dedicamos un momento a reflexionar sobre nuestro desempeño como ACTORES Y ACTRICES:

- ✓ A veces no acompañábamos lo que decíamos con nuestros gestos y expresiones corporales, una cuestión fundamental para transmitir las emociones de los personajes
- ✓ Teníamos poco tiempo para aprender la letra y por eso algunas veces olvidábamos lo que decían los diálogos escritos. De todos modos esto nos sirvió para aprender a IMPROVISAR
- ✓ Los espectadores (los otros grupos) no llegaron a escuchar a todos los personajes porque algunos actores y actrices hablaban con un volumen muy bajo

¡TRABAJAREMOS SOBRE ESTOS ASPECTOS EN LA PROXIMA EXPERIENCIA!

ALGUNAS OPINIONES DE LOS PROTAGONISTAS...

"Me gustó..."

"Estar en la obra"

"Que podemos actuar todos"

"El collage, dibujamos, donde vivimos, las partes de Lugano"

"Lo de las tarjetas estuvo bueno, porque... como que representamos lo que nosotros pensábamos".

Esta EXPERIENCIA sigue...podemos aprender más sobre teatro,
conocer y compartir lo que pensamos, ¡construir un espacio de
encuentro!

