

## **Nacionalismo escolar y experiencias formativas de niños y jóvenes migrantes bolivianos en Buenos Aires. Entre el reconocimiento, la invisibilización y el silencio**

Dra. Gabriela Novaro<sup>1</sup>

¿De qué forma transitan la escuela los sujetos con adscripciones étnicas y nacionales alejadas de los parámetros de identificación establecidos desde el paradigma educativo hegemónico? ¿Cómo son interpelados y vistos desde los presupuestos instalados sobre la niñez, la juventud o el sujeto adulto educado?

Desde el año 2004 estamos trabajando en escuelas de un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires con una alta proporción de niños y jóvenes migrantes<sup>2</sup>. La forma en que estos niños y jóvenes transitan su escolaridad, las relaciones con sus pares, sus intervenciones en contextos de aprendizaje formal, son situaciones que nos hablan de la complejidad de estos contextos. Su presencia interpela el sistema, obliga a imaginar estrategias, replantear estereotipos, multiplicar formas de escucha.

Muchos docentes en innumerables situaciones, yendo contra el sentido de lo que se impone desde los parámetros oficiales, intentan construir puentes y armar situaciones de diálogo con ellos. Sin embargo, los paradigmas instalados, sobre la niñez y la juventud, sobre el sujeto que quiere formarse, sobre los saberes legítimos, sobre los modelos de identificación, no siempre ayudan a sostener y fortalecer estos puentes.

Nuestro sistema educativo se organizó y consolidó sobre la base de fuertes presupuestos homogeneizadores y nacionalizadores. Sin negar los sentidos igualadores e inclusores asociados al mismo, numerosas investigaciones han reparado en los efectos excluyentes de las políticas uniformizadoras en Argentina.

Los sentidos del nacionalismo han sido muchos en el país y en los distintos periodos de conformación del sistema educativo. Entre el nacionalismo liberal y el popular, entre las interpretaciones más conservadoras y las más cuestionadoras asociadas al mismo. Sin embargo, los innumerables mecanismos de definición de sentidos formativos y de regulación del trabajo docente, en general se han manejado con versiones del nacionalismo donde “los otros”, los extranjeros, los indígenas, los migrantes, ocupan el lugar de una diversidad objeto de miradas sospechosas, de representaciones que alternan entre la desvalorización y el exotismo.

A lo largo de la organización del sistema educativo argentino, los maestros han sido interpelados desde el Estado en tanto encargados de hacer efectivo el mandato nacionalista, uniformizador y disciplinador. Esto es parte del pasado de nuestro sistema educativo, pero también es parte constitutiva de su presente. El

---

<sup>1</sup> Doctora en Antropología. Investigadora del CONICET. Profesora de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora del Proyecto Ubacyt *Saberes e identidades en tensión: niños indígenas y migrantes en contextos educativos interculturales*. Programa Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, U.B.A. Dirección electrónica: [gabriela.novaro@gmail.com](mailto:gabriela.novaro@gmail.com)

<sup>2</sup> Si bien las referencias se basan sobre todo en el trabajo con niños en el nivel primario, integrantes del equipo de investigación (proyecto conjunto desarrollado en el Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires: “Niños indígenas y migrantes. Procesos de identificación y experiencias formativas”) trabajan también en el nivel medio. Por otra parte, entendemos que las cuestiones aquí desplegadas no son en absoluto excluyentes de estas modalidades y niveles educativos, sino que atraviesan las matrices formativas de todo el sistema. Particularmente las afirmaciones que haremos en torno a la forma en que se construyen las imágenes del otro, se lo posiciona e interpela en los contextos formativos, sugiere, entendemos, aspectos para trabajar en cualquier nivel del sistema y en cualquier ámbito atravesado por la diversidad y la desigualdad.

nacionalismo ha dejado hondas huellas en programas y textos escolares, en símbolos y emblemas, y también en el imaginario de muchos maestros argentinos<sup>3</sup>.

De unos años a esta parte este modelo coexiste más o menos contradictoriamente con un paradigma en el cual los docentes han sido convocados a democratizar y a replantear su práctica para *dar lugar a la diversidad*, horizontalizar los vínculos escolares, habilitar la palabra, respetar posiciones, desarrollar la escucha.

Estos mandatos sostenidos en la noción de tolerancia suelen corresponder a visiones funcionales sobre la cultura y la interculturalidad, a perspectivas donde no es cuestionado ni el ordenamiento social ni las relaciones de poder establecidas. (Walsh, 2009).

Los mandatos tal vez sean inevitables como un componente que direcciona las políticas educativas y las prioridades escolares. El punto no es, entonces, cuestionar su existencia, sino advertir sobre algunos de sus sentidos: la xenofobia del nacionalismo escolar argentino, la ingenuidad de un humanismo que no tiene en cuenta las condiciones reales de vida, la descontextualización del discurso democratizante.

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

Con relación a esta pregunta, es necesario atender a las situaciones donde los mandatos se transforman en una respuesta a la pregunta sobre cómo deberían ser los sujetos, en lugar de permitirnos abrir preguntas. Y la primera pregunta es, obviamente, quiénes son esos niños. Pero a esta pregunta debe agregarse otra, tal vez más difícil de instalar, la pregunta acerca de cómo los vemos, qué imágenes sostenemos y transmitimos sobre ellos. La pregunta misma supone la distancia entre lo que nos representamos y lo que es, pone en duda la adecuación de nuestras imágenes, nos plantea un necesario ejercicio de reflexión, no ya sobre *el otro*, sino sobre nosotros mismos

A partir del trabajo realizado en las escuelas mencionadas vamos a señalar algunas situaciones obstaculizadoras para esta reflexión sobre lo propio e interrogación sobre lo que parece ajeno. Aclaramos que las situaciones señaladas no agotan la complejidad de lo observado y coexisten con sostenidos intentos de los docentes por producir un encuentro en contextos de mucha complejidad y a veces de mucho dramatismo que obligan a la acción y en ocasiones obturan las posibilidades de reflexión.

En las situaciones que hemos relevado, en las escuelas trabajadas en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires nos ha llamado la atención el desconocimiento de muchos docentes de las trayectorias formativas previas y paralelas a la escuela por las que los niños transitan. Las condiciones del trabajo docente y la dinámica de las escuelas tal vez hagan complejo este conocimiento pero el punto, más que el desconocimiento en sí, es la tendencia no absoluta pero sí muy recurrente, a reemplazar este desconocimiento con presupuestos, con visiones generalizadoras, en definitiva con prejuicios: hemos advertido estos prejuicios en referencia a algunas situaciones particularmente relevantes para proyectar la escolaridad de estos niños: visiones sobre las familias y el barrio, sobre la lengua y los estilos comunicativos, sobre las trayectorias escolares de los niños y sus familias en Bolivia. En el resto del texto vamos a profundizar en cada uno de estos aspectos e introducir algunos interrogantes sobre cómo estas cuestiones se presentan en situaciones de aprendizaje formal.

---

<sup>3</sup> Hemos trabajado en profundidad el tema del nacionalismo en la escuela en la tesis de doctorado “Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares”, Novaro, 2002.

Los docentes en general no han ido nunca a la villa de emergencia<sup>4</sup> donde los chicos habitan, si bien la misma se encuentra a pocas cuadras de las escuelas, no conocen las instituciones y organizaciones allí presentes (incluso las instituciones que desarrollan una labor básicamente educativa). Pero además sus expresiones remiten a representaciones fijadas en la imagen de la peligrosidad y la desposesión. Frente a esta imagen, la escuela parece fundamentar y legitimar su papel redentor y civilizador.

Se sostienen en muchos casos representaciones polares sobre la población migrante de acuerdo a las cuales se trataría o bien de colectivos caracterizados por el esfuerzo y la laboriosidad, o sujetos apáticos que esperan todo del Estado y más específicamente de la escuela. Se alterna entre afirmar que las familias se preocupan por la escolaridad de los niños, a sostener que con ellos no pueden contar (por razones que van del analfabetismo a la despreocupación o el registro de las condiciones de trabajo que hacen imposible que se acerquen a la escuela). Desde estas miradas sobre la familia y las experiencias extraescolares de los niños se proyecta a veces a priori el abandono o el fracaso.

En el discurso de algunos docentes se encuentra una asociación directa entre la posición distante y reservada de los niños y las referencias nacionales y culturales con las que son identificados en la escuela. En ese sentido, frecuentemente encontramos una imagen naturalizada de los niños bolivianos, que los ubica en una posición de “desventaja cultural” respecto de sus pares argentinos.

En la escuela el tema de las lenguas en uso resulta particularmente complejo. Encontramos formas directas o sutiles de jerarquización de los repertorios lingüísticos. En ciertas situaciones las lenguas que los niños o sus padres hablan, el quechua, el aymara o el guaraní, son percibidas como variedades erróneas, no legítimas, que deben corregirse durante la escolarización.

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

Con respecto a cómo se aborda en las escuelas, y más concretamente en situaciones de aprendizaje formal, el tema de las identificaciones étnicas y nacionales (particularmente en escuelas como las que trabajamos, donde conviven niños nacidos en Argentina de padres argentinos, niños extranjeros y niños argentinos cuyos padres son extranjeros), reflexiones especiales merecen ciertas situaciones escolares que hemos observado con detenimiento y regularidad. Se trata de secuencias de clase donde los niños de estas escuelas se “enfrentan” a temas como los pueblos originarios o las migraciones. Muchas cuestiones podrían decirse, pero nos interesa en este caso poner el énfasis en un aspecto poco reflexionado que parece contradecir presupuestos instalados y que creemos resulta significativo y extensivo para pensar en el efecto del despliegue de estas temáticas en contextos de educación indígena o de educación de adultos.

Existe una posición más o menos consensuada entre especialistas, funcionarios y docentes de los distintos niveles y modalidades educativas acerca de la importancia de trabajar *temas cercanos*, hacer referencias a situaciones conocidas y significativas. Sin embargo, estas propuestas pueden asociarse a escenas como las siguientes: docentes desplegando el tema “pueblos indígenas” e interpellando a los niños bolivianos a que digan palabras en quechua o en aymará, a que relaten historias de sus padres, pares argentinos de estos niños siguiendo el juego y proponiendo con algún grado de compulsión: *que hable fulana, que cuente mengana*. Fulana y Mengana calladas o emitiendo vergonzosamente los términos esperados; clases sobre las migraciones hacia Argentina a fines del siglo XIX, en las que los maestros hablan de las *picilgas* y *las condiciones infrahumanas en que vivían los inmigrantes en nuestro país* y muestran imágenes que sin duda

---

<sup>4</sup> Las villas o “villas de emergencia” han ido conformándose en nuestro país a través de procesos paulatinos de ocupación del terreno urbano desde principios del siglo XX. Se caracterizan por un deficitario acceso a los servicios públicos y por concentrar población con los índices más altos de NBI (necesidades básicas insatisfechas).

no difieren mucho de las viviendas que estos niños ocupan hoy; niños argentinos que al abordar el tema de las migraciones pasadas encuentran en el aula un espacio habilitado para realizar, frente a sus pares bolivianos o paraguayos, comentarios del estilo *que se vayan a su casa, son ilegales*. Este tipo de situaciones no inhabilita la propuesta de tratar temas cercanos a los alumnos o hacer relaciones con su situación, pero advierte sobre la necesidad de estar atentos a la forma en que estas propuestas se despliegan, para evitar efectos paradójicos y contradictorios con los que se formulan originalmente.

Particularmente parece necesario en estos contextos reflexionar sobre los sentidos de los señalamientos y la puesta en público de referencias con las que los niños tienen relaciones ambivalentes: su carácter de migrantes, la asociación de las costumbres de sus grupos de referencia con lo considerado “indígena”, etc. Se advierte cómo sus referencias identitarias, sus procedencias, son en este caso a la vez destacadas y estereotipadas, objeto de reconocimiento y de burla. Pero además, esto se hace paradójicamente, visibilizando una marca que los niños tal vez prefieran mantener oculta. En esta situación el señalamiento de la diferencia, colocando al sujeto interpelado en el lugar del *otro* (un otro que en este caso se aproxima por la asociación boliviano – indio o boliviano - migrante, a “el tema de estudio”), puede funcionar como una forma de violencia más o menos sutil en tanto identifica y obliga a hacer explícita esa identificación. (Novaro, 2009)

La forma en que estos niños en contextos de clase se posicionan frente a la propuesta de recuperar y hacer públicos aspectos de su historia y sus saberes de Bolivia, no puede ser comprendida sin considerar las tensiones identitarias que los atraviesan. Vale mencionar que en situaciones más privadas de charlas o entrevistas se hizo evidente que la “bolivianidad” tiene características y un peso muy variado para ellos, pero siempre significativo. Bolivia parece ser en todos un referente de importancia. En la reconstrucción de sus historias era evidente que vivenciaban muy profundamente la tensión volver-quearse, eran evidentes también las marcas de la movilidad en sus experiencias y sus afectos. (Novaro, 2008)

Tal como trabajamos en otros textos, es evidente que los chicos bolivianos, vivencian cotidianamente tensiones muy claras de sus adultos de referencia en torno a cuestiones identitarias. Estas tensiones se inscriben en un contexto social en el que suele registrarse una imagen negativa de las “migraciones recientes”. “Lo boliviano” se convierte en una categoría a la vez desvalorizada y reafirmada, en un referente nacional que connota un territorio y también alude a estilos y formas de vida, en definitiva, en un referente de identificación colectiva.

El tema de sus identificaciones, en definitiva y como siempre parece serlo, es bien complejo y contradictorio en estos niños, expresado en la coexistencia de valorizaciones del país de origen, con percepciones sobre las marcas negativas asociadas al mismo.

Esta aparente contradicción habla de sus múltiples experiencias y referencias culturales, de la complejidad de sus vidas e identificaciones. Solo puede ser entendida en referencia a procesos socioculturales más amplios que el aula y la escuela (Novaro, 2009).

### **Para cerrar abriendo con algunas posibilidades de acción**

En principio, y para retomar lo que recién decíamos, es necesario tener en cuenta que estas problemáticas son siempre un tema abierto de los contextos sociales que vivimos y en ese sentido tanto la explicación de su origen, como las alternativas de solución superan estrategias específicamente educativas.

Sin embargo, sabiendo que no es suficiente, pero que es necesario, debemos preguntarnos por la particularidad con que se manifiestan en los espacios escolares, y también por las alternativas de acción posible en torno a ellas.

Mucho se ha discutido acerca de las consecuencias de la antropologización de los ámbitos escolares y de la pedagogía. También en torno a la recarga que supondría que los docentes hagan algo que ningún especialista

se atrevería a afirmar: que consigue totalmente conocer al otro. No está ni en las posibilidades ni en lo que la sociedad espera de los docentes el que se transformen en conocedores acabados de las diversas referencias culturales que pueden expresarse en un aula en este tipo de contextos. Si, creo, es esperable cierta disposición a preguntarnos acerca de quiénes son, que reemplace la certeza de que con ellos *no se puede o no se puede mucho*.

Para habilitar esta pregunta es necesario desandar algunos caminos. En el caso de los niños migrantes, habría algunas especificidades que considerar. Aspectos como los señalados, y en particular las bajas expectativas sobre los desempeños escolares, no son en absoluto características exclusivas de la escolarización de niños procedentes de Bolivia. Advertimos muchas de ellas en la escolarización de niños de sectores subalternos y de niños con adscripciones identitarias vinculadas a lo indígena. Pero estas marcas adquieren sentidos particulares tratándose de niños que, desde el nacionalismo más xenófobo que como dijimos ha dejado hondas huellas en el sistema educativo, son vistos como otros, como extranjeros, como invasores. Pero su carácter de extranjeros se sostiene en un hecho concreto y no solo en prejuicios o estereotipos. Se trata de niños que han vivido parte de su vida en Bolivia, que en muchos casos alternan (ellos y/o sus padres) entre residencias en uno y otro país, y que incluso han transitado una cantidad variable de años por el sistema educativo boliviano. Por eso creemos necesario considerar la necesidad de un conocimiento más profundo de las pautas de formación y evaluación de ese sistema, cuestión por supuesto, que más que una deuda de los docentes es una responsabilidad de quienes organizan el sistema.

Pero volvamos a lo que estos niños comparten con sus compañeros argentinos. Y acá enfatizamos nuevamente que se trata de sujetos, todos ellos, en situaciones de pobreza, frente a lo cual en el sistema educativo se ha dicho mucho, pero se ha innovado muy poco.

En un documento que preparamos como devolución del trabajo realizado en las escuelas, decimos que en estos casos parece importante en principio la posibilidad de que los docentes, sin dejar de registrar (y posiblemente también de indignarse) con el drama de la desposesión, se planteen la recuperación de innumerables experiencias positivas de estos niños fuera de la escuela, experiencias que los mismos niños relatan cuando se les habilita la palabra (como la ayuda entre vecinos, el cuidado compartido de los niños, la compra comunitaria, el alojamiento provisorio de los recién migrados, en definitiva, experiencias múltiples que sin duda han dejado huellas en sus saberes, etc.). Esta recuperación (que supone habilitar instancias que la hagan posible, o sea, la búsqueda de espacios de interrelación más personal con los niños) es necesaria para poner en cuestión estereotipos instalados sobre la infancia en contextos de pobreza, que asocia a estos niños solo a la carencia y el drama; esto a su vez es imprescindible para sostenerlos como sujetos sociales con posibilidades de futuro y para abordar las situaciones de dolor e injusticia que todo el tiempo aparecen en estos contextos de aprendizaje, sin hacer de ello un motivo de piedad ni un espectáculo (Diez-Novaro, informe de lo actuado en las escuelas, 2009).

### **Bibliografía sugerida**

CZARNY KRISCHKAUTZKY, G.V. (2007). "Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.XII, Nº34, 2007, México DF.

DIEZ, ML, NOVARO, G (en prensa). "¿Una inclusión *silenciosa* o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos". En: *Diagnóstico participativo sobre discriminación*. Proyecto contra la discriminación, Asociación por los Derechos Civiles - Editores del Puerto, Buenos Aires.

FRANZÉ MUDANÓ, A. (2002). "Las formas escolares del extrañamiento". En *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración* Cap. IV. Consejo Económico y social. Comunidad de Madrid. Madrid.

LEVINSON, B. y HOLLAND, D. (1996). "La producción cultural de la persona educada: una introducción", en LEVINSON, F. y HOLLAN, D. *The cultural production of the educated person*, State University of New York Press. (Traducción).

NOVARO, G. (2009). "Palabras desoídas-palabras silenciadas-palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires". *Dossiê Antropologia da Educação*. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC Universidade Federal de Santa Maria –ISSN: 0101-903, V. 34, n. 01/2009.

NOVARO, G; BORTON, A; DIEZ, ML, HECHT, C. (2008). "Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. XIII N°36. Enero-Mayo 2008.

WALSH, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-sistir y re-vivir. En: (coord. Patricia Melgarejo) *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. UPN, CONACYT, Plaza Valdez, México.