

Escolarización en contextos de diversidad lingüístico-cultural

Un estudio etnográfico sobre una escuela rural de la provincia de Buenos Aires donde asisten niños tobas (quom), migrantes bolivianos e hijos de migrantes bolivianos

Autor:

Taruselli, María Eugenia

Tutor:

Hecht, Ana Carolina

2014

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Antropológicas

Grado

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Ciencias Antropológicas

Escolarización en contextos de diversidad lingüístico-cultural: Un estudio etnográfico sobre una escuela rural de la provincia de Buenos Aires donde asisten niños tobas (qom), migrantes bolivianos e hijos de migrantes bolivianos

Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas
(Orientación Sociocultural)

Tesista: María Eugenia Taruselli
Directora: Dra. Ana Carolina Hecht
Codirectora: Dra. María Cristian Messineo

Mayo de 2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
--------------------------	----------

CAPÍTULO 1

Un recorrido por la antropología de la educación para pensar la interculturalidad

1.1. Por una educación intercultural crítica y liberadora.....	24
1.2. Educación e identidad en contextos de diversidad cultural. Etnografías de las voces silencias.....	30

CAPÍTULO 2

Metodología de la investigación. Cómo documentar lo no documentado

2. Experiencia en el trabajo de campo. Aportes del enfoque etnográfico.....	38
--	-----------

CAPÍTULO 3

Discursos, prácticas y representaciones en torno a la alteridad

3.1. Tipos de niños/as según la mirada docente.....	45
3.1.1. Los "chicos del campo": entre el estereotipo y los cambios.....	46
3.1.2. Los "chicos del pueblo", los "avivados".....	52
3.1.3. Los niños y niñas tobas. Del Chaco a la ciudad y de la ciudad al campo.....	59
3.2. El recreo. Las voces de los/as niños/as cargadas de sentimiento.....	63
3.3. Concepciones sobre la diversidad cultural: ¿Quiénes son los "otros"? ¿Cómo se construye esa otredad desde la escuela?	71
3.4. Situación de la Provincia de Buenos Aires en relación con la Educación Intercultural Bilingüe.....	79
3.5. Del discurso a la práctica: la concepción de interculturalidad de la escuela.....	81
3.5.1. Representaciones escolares sobre el 12 de octubre: Día del Respeto a la Diversidad Cultural.....	81
3.5.2. La multiculturalidad que asfixia. Por una filosofía intercultural crítica.....	85

CAPÍTULO 4

Conclusiones.....92

BIBLIOGRAFÍA.....102

PÁGINAS WEB CONSULTADAS.....106

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue posible gracias al apoyo y cariño de muchas personas que me acompañaron durante este largo, y por momentos complicado, proceso que es la construcción de una tesis de licenciatura. Para ellos es este pequeño reconocimiento y la dedicación de los resultados de tanto trabajo.

¡Gracias a Ana Carolina Hecht por ser mi guía, mi maestra! Gracias por todas las horas que le dedicaste a mi tesis, por estar en cada detalle, por tu disposición siempre que te necesitaba, por tus palabras de ánimo y apoyo cuando las cosas no salían del todo bien, por ser tan generosa. Quería decirte que para mí es un honor y una alegría tenerte como directora.

Gracias a María Cristina Messineo, porque desde el primer momento confiaste en mí y me apoyaste, aceptando enmarcar mi proyecto de Beca Estímulo en el equipo de investigación que dirigís y ser la codirectora de esta tesis. Es un gusto haberte conocido y poder trabajar con vos.

¡Gracias a mi familia, que por ellos soy quien soy! Gracias viejita por ser tan buena madre, por ser tan dulce, por tus consejos que valoro y necesito tanto, por tus palabras cada vez que veías que abandonaba la tesis; ¡y por tus comidas que me levantaban el ánimo cuando me agarraba mal humor porque las cosas no me salían!

Gracias viejito por ser tan genio, tan buen padre, por tus consejos sobre cómo manejarme en la vida, por cuidarme tanto y estar siempre que te necesito para lo que sea; ¡y por los asados de los domingos, el mejor lejos!

Gracias negra por ser mi hermana, por entenderme siempre, por hacerme reír tanto, por ser tan noble, por los mates que nos tomábamos todas las tardes cuando necesitaba un descanso, por ayudarme cuando estaba trabada con alguna idea y vos me iluminabas; siempre me iluminas. ¡Los amo mucho!

También quiero recordar a tres personas que ya no están más pero que hicieron de mi niñez la más hermosa y alegre; y, seguramente, ayudaron así en la elección de mi camino: mi abuela Martha, mi tío Pedrito y mi tía Rosa. Estoy segura que estarían orgullosos de este logro, por eso este trabajo se los dedico especialmente a ustedes.

Gracias a Martín, por ser el amor de mi vida, por nuestras charlas eternas filosofando sobre cualquier cosa, por ser tan compañero y apoyarme siempre en todo, por animarme cuando bajaba los brazos y estaba cansada, por escucharme horas hablar de mis análisis y conclusiones y ayudarme siempre que te necesitaba para cerrar una idea. ¡Y gracias por regalarme las herramientas con las cuales pude llevar a cabo el trabajo de campo y la redacción de estas líneas!

Gracias a mis amigas, por ser las mejores amigas que alguien pudiera tener, por ser tan francas, por los mates y las "comilonas" acompañadas de tantas risas que hacían que todo fuese más fácil. ¡Las quiero mucho!

Gracias a la escuela rural de [REDACTED], que me abrió sus puertas sin ningún inconveniente y de forma muy amable, permitiéndome llevar a cabo mi trabajo de campo de forma exitosa. Gracias a los directivos, docentes y niños/as por los momentos compartidos y por brindarme su valioso tiempo de forma tan generosa.

Finalmente, quiero agradecerle a la comunidad toba de [REDACTED], especialmente al Cacique y su familia, quienes tan cordialmente me recibieron en su casa y me contaron la historia del barrio. Gracias por brindarme su tiempo en aquella charla tan linda y placentera.

INTRODUCCIÓN

Me gustaría comenzar esta tesis a partir de una anécdota que transcurre durante mi adolescencia, la cual vino a mi memoria de forma casi sorpresiva al preguntarme ¿por qué elegí este tema para mi investigación? Si bien la anécdota no fue decisiva en la elección del mismo, resulta paradójica y hasta, me atrevo a decir, un tanto cómica, en relación con el transcurso de mi vida académica.

Hacia el año 2005 en ██████████ ██████ –zona oeste del conurbano bonaerense, lugar en el cual vivo– era noticia en boca de todo el "pueblo"² que la Municipalidad había "traído" tobas de "vaya saber dónde" y les otorgaría tierras para instalarse. Justo en ese entonces, me encontraba cursando el último año de Polimodal y presentaba inquietudes en relación con dónde podía estudiar antropología. Como no tenía a quién consultar, me acerque a mi profesor de sociología para charlar un poco sobre el tema, pero sobre todo que me asesore y aconseje. Cuando le comenté que deseaba estudiar antropología, se dibujó en su cara una pequeña sonrisa y, seguidamente, expresó algo que según recuerda mi memoria es muy cercano a lo siguiente: *‘Mira, yo también cuando era joven quería estudiar antropología, pero ¿sabes qué? te vas a morir de hambre y vas a terminar estudiando a estos tobas que vinieron acá. O, ¿vos crees que vas a estar internada con una comunidad original? de esas ya no quedan...’*³. En ese momento no me llamo la atención lo de "comunidad original", ni siquiera me detuve a pensar en eso, pero lo que sí no podía creer era el poco ánimo que me había brindado y su esfuerzo por

¹ Los lugares mencionados en la presente tesis son reales, al igual que las ubicaciones y barrios. Los nombres de las personas y niños/as que aparecen han sido cambiados para resguardar su confidencialidad.

² Si bien ██████████ es una ciudad, sus habitantes en la mayoría de las ocasiones se refieren a ella como si fuese un "pueblo". De esta forma, el nuevo slogan que en el 2013 impuso la Municipalidad es "██████████ ██████, una ciudad con alma de pueblo". Al mismo tiempo, se habla también en términos de "pueblo" cuando se hace referencia a la zona céntrica. Así, por ejemplo, "ir al pueblo" sería traducido como "ir al centro".

³ Una aclaración importante sobre las referencias: la comilla doble ("...") da cuenta de citas textuales y la comilla simple (‘...’) remite a citas no textuales pero que se aproximan en gran medida a los dichos textuales.

convencerme para que estudie otra carrera universitaria. Por suerte desestimé sus palabras y, vaya absurdo, me encuentro en esta instancia entregando mi Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas recordando esas palabras que una vez me dijo ese profesor. Sin embargo, hoy puedo comprender aquellas cuestiones de su discurso que en ese momento no llegué a entender. Aquella charla con mi profesor de Polimodal, conversaciones con otras personas que hablaban de los "tobas" de ██████████ entrecomillando su identidad, sumado al interés que tengo en especializarme en temas de niñez y educación, fueron motivándome a elegir estas cuestiones para desarrollar esta investigación; con el supuesto de que quizás la escuela a la que asistían los niños y niñas tobas de ██████████, no respetaba sus saberes ni le otorgaba la importancia correspondiente a su patrimonio cultural y lingüístico producto de la creencia purista que consideraba que este colectivo migrante no era "toba de verdad".

De esta forma, el interés inicial del presente trabajo de investigación, radicó exclusivamente en conocer qué tipo de relación existía entre estos niños/as de la comunidad toba y sus maestras y, si la institución escolar, valoraba y tenía en cuenta sus saberes, cosmovisión y lengua en los procesos de enseñanza. No obstante, las sucesivas visitas "al campo" fueron problematizando progresivamente mi tema de interés, generando nuevos interrogantes. A la escuela, además de los niños/as tobas (*qom*⁴), asisten niños/as bolivianos e hijos de migrantes bolivianos, así como también otros que vienen de diferentes provincias de Argentina. De esta manera, si bien había recortado mi problemática focalizándome sólo en los niños de la comunidad toba, supe que no tener en cuenta o mejor dicho, no dar cuenta del resto de la población escolar sería dejar de lado una parte más que importante, conformadora de la realidad intercultural de la institución.

Entonces, podría decir que comencé mis observaciones con un problema en mente y durante el transcurso de mi trabajo de campo, aquel se torno en otro totalmente nuevo: indagar si la escuela visibilizaba la diversidad lingüística y cultural que presentaba su estudiantado y si, en consecuencia, generaba proyectos escolares afines para atender dicha diversidad étnica y lingüística.

Esta tesis de licenciatura se enmarca dentro de la rama de la antropología de la educación en contextos de interculturalidad y, en este sentido, me interesa dar cuenta de

⁴ Qom es el etnónimo que utilizan los tobas para referirse a sí mismos.

los desafíos que enfrentan las instituciones escolares frente a los estudiantes portadores de marcas que los construyen como la alteridad étnico-lingüística. En ese sentido, una categoría central de esta obra remite a las concepciones de interculturalidad que circulan en la institución escolar, y la antropología aporta herramientas fundamentales para abordar estas cuestiones. Metodológicamente retomo los aportes de la investigación etnográfica porque permiten dar cuenta de la multiplicidad de prácticas y sentidos que se interrelacionan en espacios concretos, en este caso: una escuela.

En particular, esta investigación tiene como objetivos específicos explorar y describir las relaciones existentes dentro de la institución escolar entre los docentes y directivos y los estudiantes pertenecientes a múltiples identificaciones étnicas y nacionales (niños que se identifican como indígenas, migrantes e hijos de migrantes); así como caracterizar los modos de trabajo que la institución escolar propone para la atención de las relaciones interculturales y las realidades socioeconómicas. Por otra parte, otro de los objetivos de la presente investigación será documentar las representaciones de los docentes, directivos y personal auxiliar sobre la diversidad cultural e interculturalidad dentro de la institución escolar y su estudiantado. Finalmente, y en relación directa con todo lo anterior, describir cómo experimentan cotidianamente los niños sus identificaciones étnicas-nacionales.

Ubicación geográfica y características de la infraestructura escolar y sus alrededores

El trabajo de campo fue realizado en una escuela primaria rural ubicada en [REDACTED]. Esta ciudad se encuentra en la zona oeste del conurbano bonaerense⁵, a 50 kilómetros al Sudoeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁶. Desde el punto de vista geográfico, si bien la superficie de este partido es predominantemente rural, encontramos una porción de territorio, recostado a lo largo del eje trazado por la Ruta

⁵ [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

⁶ [REDACTED]
[REDACTED]

■, poblado por barrios concentrados, además del casco céntrico, cuyas primeras edificaciones se remontan al siglo XVIII. Así, ■ puede caracterizarse como un distrito urbano-rural, con una población distribuida entre el casco céntrico y unos 48 barrios periféricos de 53.462 habitantes (según la proyección del Censo 2010). Esta área concentra el 90% de la población y el 10% restante se localiza en la zona rural⁷.

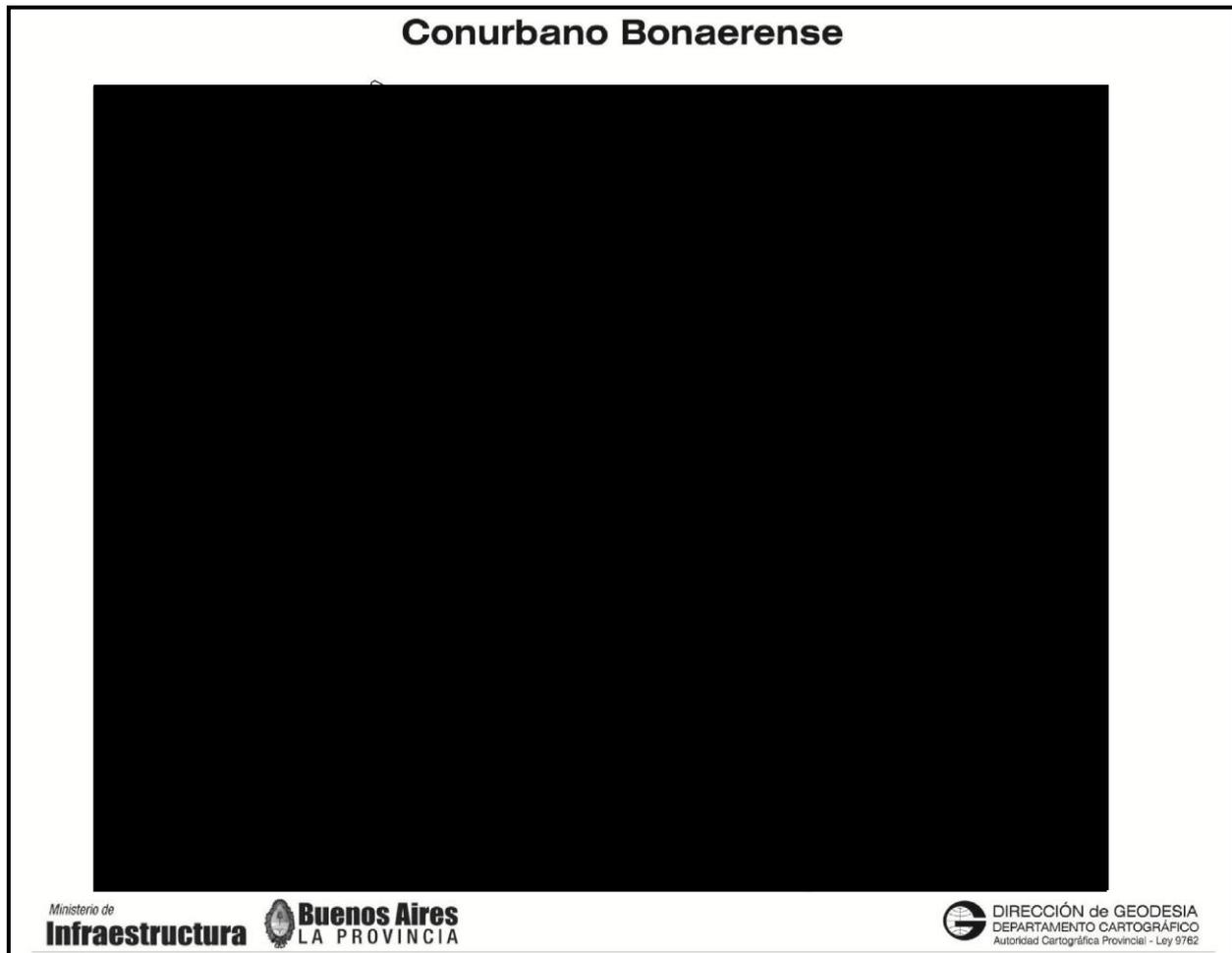


Figura 1: Mapa del Conurbano Bonaerense. Fuente: Downes, (2010:35)

⁷ Extraído de: ■



Figura 2: Imagen satelital de [REDACTED] Fuente: Google Earth, 2014.

La escuela, como ya mencionamos con anterioridad, se encuentra inserta en la zona rural de [REDACTED], a unos 6 km del centro de la ciudad o, [REDACTED] [REDACTED], "el pueblo". El acceso hasta la institución sólo se puede realizar en vehículo o caminando, ya que no existe ningún medio de transporte público que vaya desde el centro hasta la escuela. Como las calles del lugar son de tierra, sumado a que se encuentran en muy mal estado producto del continuo fluir de camiones de carga y camionetas para el trabajo, los días de lluvia o tormenta se producen grandes pozos, lagunas y barrial que hacen en extremo dificultoso el acceso a la institución si no se tiene un vehículo medianamente adecuado (combi o camioneta) o se tiene coraje y se deja de lado el miedo a romper el auto o quedarse "estancado" en el barro. Por este motivo, los días de lluvia, aquellos niños y niñas que no pueden ser traídos por algún miembro de su familia en vehículo, o no tienen botas de goma para no mojarse los pies o ropa extra para cambiarse, no concurren a la escuela. Los días en que no llueve, la mayoría vienen caminando solos y algunos acompañados por sus padres o hermanos.

Los que viven muy lejos suelen llegar en moto, carro, camioneta o caballo. Existen muy pocos casos de niños que caminan, solos o con algún familiar, más de 45 minutos para llegar a la escuela. Las maestras, a pesar de las inclemencias del tiempo, sí asisten todos los días ya que contratan durante todo el año una combi que las lleva de sus casas a la escuela y, a la inversa. La mayoría son oriundas del centro de [REDACTED] y sólo unas pocas viven en los barrios periféricos.

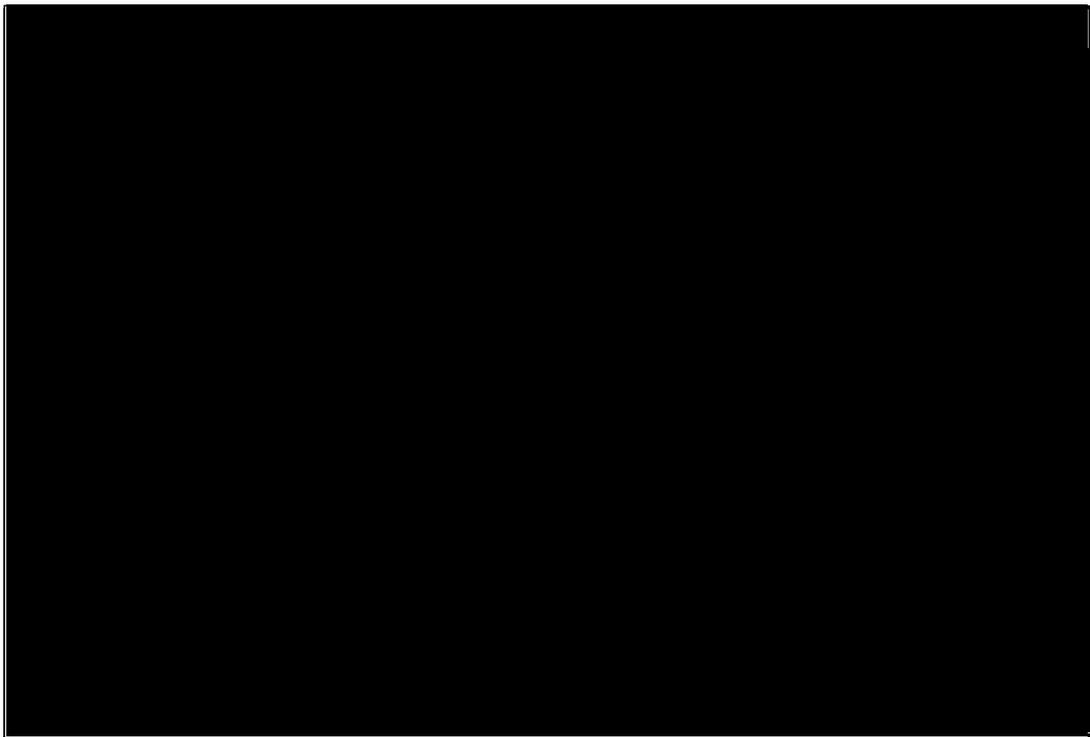


Figura 3: Imagen satelital que indica con un círculo rojo la posición de la escuela y sus alrededores.

Fuente: Google Earth, 2014.

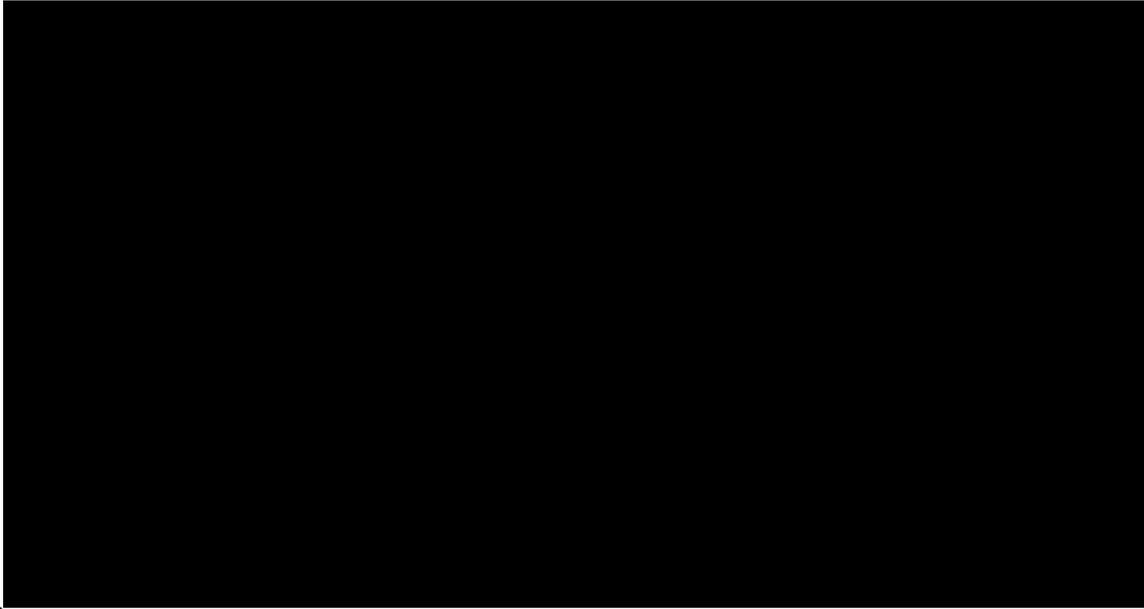


Figura 4: Imagen [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

[REDACTED] Fuente: Google Earth, 2014.

En cuanto a la infraestructura de escuela presenta una edificación simple, pero de dimensiones considerables; contando con: dirección, sala de maestros, biblioteca, sala de computación, comedor y siete aulas que dan a un patio interno techado en forma de cuadrado. Junto a la primaria, en el mismo terreno, se encuentra a la derecha la escuela secundaria y, seguidamente, el jardín de infantes. Frente a la escuela existe un gran potrero donde, en algunas ocasiones, los niños/as hacen gimnasia. En los alrededores de la institución encontramos unas pocas casitas muy humildes pero construidas con materiales sólidos.

⁸ Esta imagen será de gran utilidad para poder visualizar en el apartado *3.1 Tipos de niños/as según la mirada docente*, dónde viven los estudiantes que asisten a la escuela.

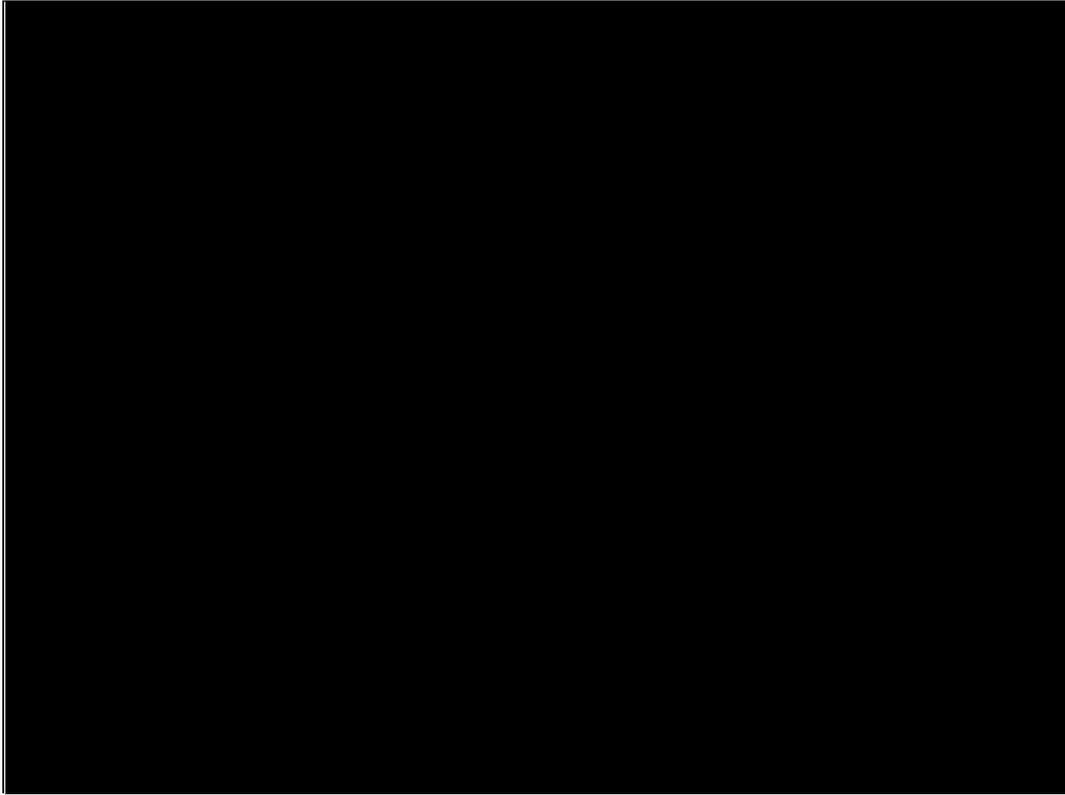


Imagen 5: Foto de la entrada principal de la escuela. Fuente: fotografías personales.

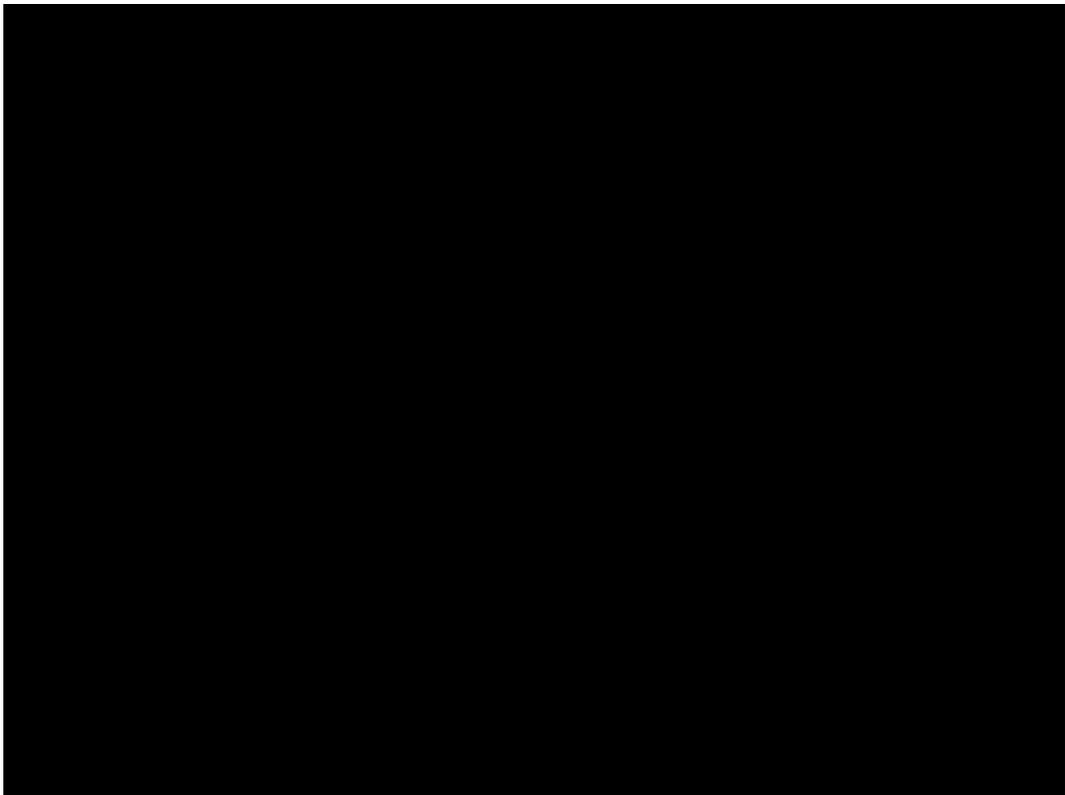


Imagen 6: Foto del frente de la escuela. Fuente: fotografías personales.

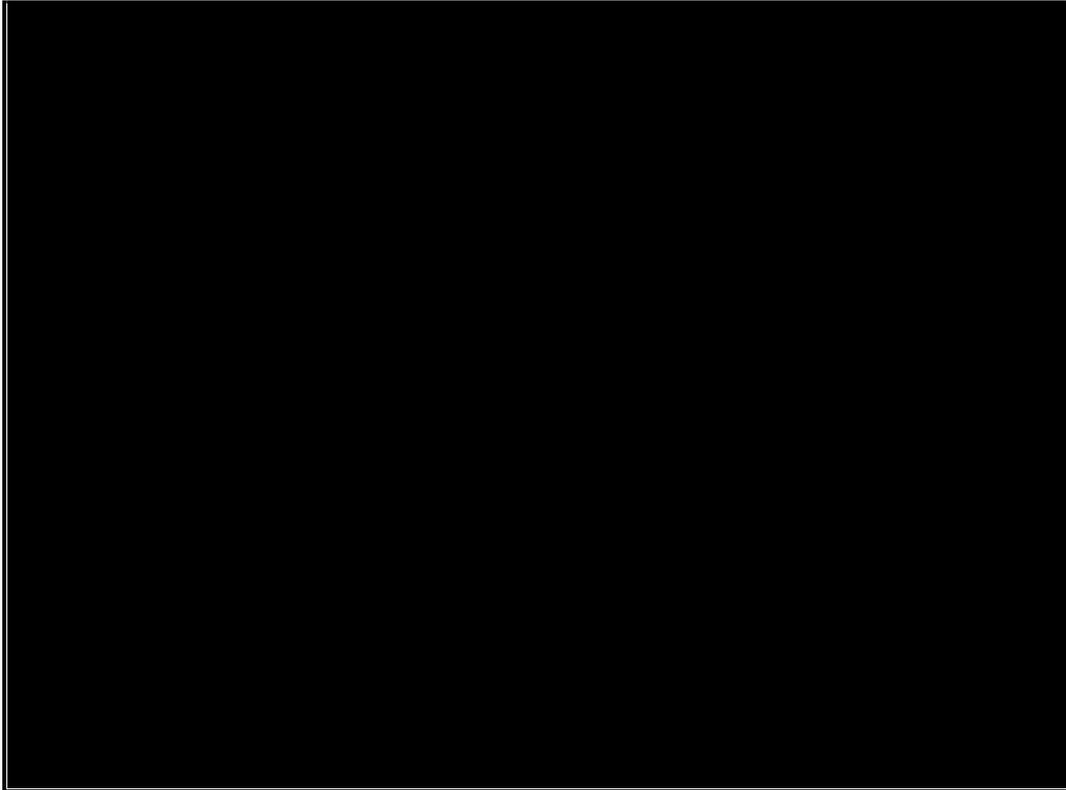


Imagen 7: Foto del descampado que se encuentra frente a la escuela. Fuente: fotografías personales.

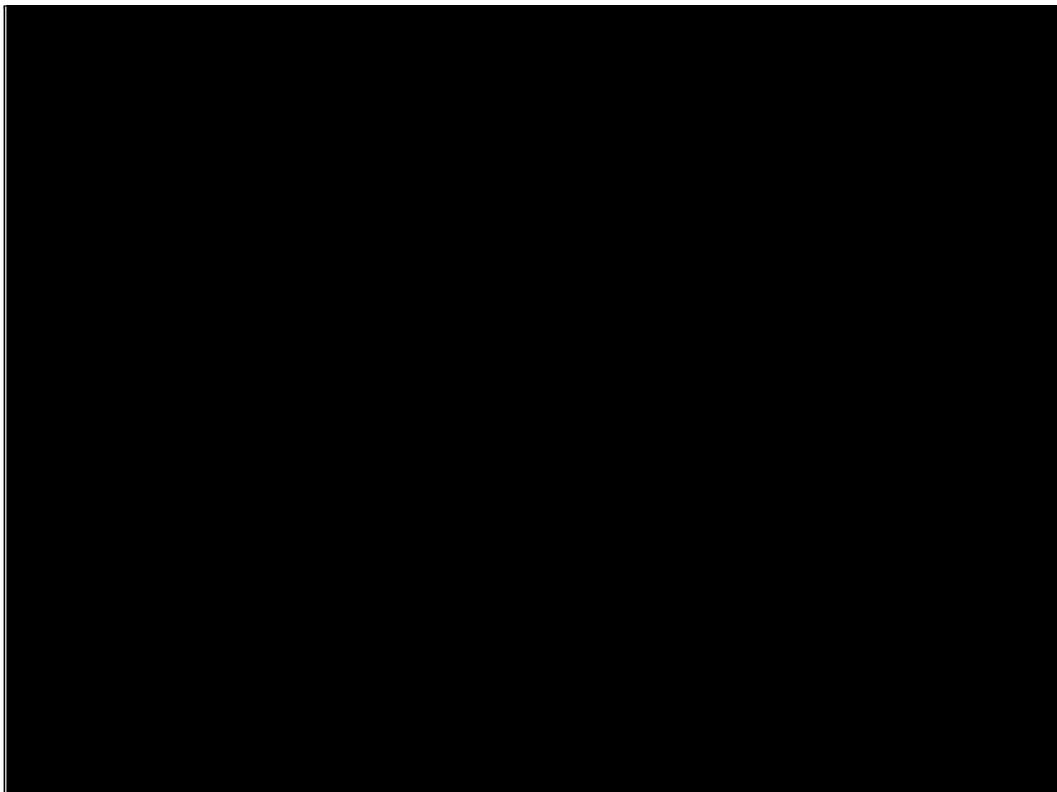


Imagen 8: Foto del patio interno techado de la escuela. Lugar en el cual se realizan los actos escolares, los recreos y las clases de educación física cuando llueve. Fuente: fotografías personales.

Características de la población escolar y contexto sociocultural

Esta parte, de la zona rural de [REDACTED], forma parte del Cinturón Hortícola Bonaerense⁹, albergando, por ende, gran cantidad de quintas hortícolas; además de los llamados "hornos" u "hornos de ladrillos"¹⁰, cuyos principales productores son migrantes de países limítrofes (especialmente bolivianos), así como también "migrantes golondrinas" que vienen de otras provincias de Argentina, en ciertas épocas del año buscando trabajo. La escuela, por encontrarse en las inmediaciones de las quintas y hornos, recibe a los niños/as cuyas familias trabajan y viven allí.

Asimismo en el año 2007, producto de varias negociaciones con el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) y gracias a un subsidio del mismo para comprar tierras, se instala en la zona, a unas veinte cuadras de la escuela, una comunidad toba. La gente que conformó el barrio provenía de un asentamiento en Avellaneda. Eran hombres y mujeres autorreconocidos como tobas, que tuvieron que abandonar por la fuerza sus tierras ancestrales en la provincia del Chaco, ya que fueron desalojados por el gobernador –cerca del año 1980–, quien vendió los lotes a diferentes empresarios.

"Bueno, el motivo [por el cual tuvieron que abandonar el Chaco] era de que mis padres, a donde vivían ellos... vinieron gente empresaria que con la gente del gobierno del Chaco este... se lo vendieron a esa gente y nos quedamos excluidos de la zona de... compraron esa gente y de ese modo nosotros nos vimos obligados a emigrar a otro lado". (Martín)¹¹

Por el año 1998 el INAI se acercó a ellos, en palabras de Martín, cacique de la comunidad, *"prometiéndoles si querían alguna ayuda"*. La "promesa" era trasladarlos de la villa y brindarles viviendas dignas. Así, en el 2003 llegaron a [REDACTED] varias

⁹ Cinturón Hortícola: concepto que se utiliza para definir aquellas áreas destinadas a la horticultura, y que se ubican en los alrededores de las ciudades.

¹⁰ Se llama "hornos" a los campos en los cuales se fabrican ladrillos de barro para la construcción. La gran mayoría de estos son trabajados por migrantes bolivianos.

¹¹ Martín tiene aproximadamente 40 años y fue el cacique de la comunidad en el año 2011. Fue quien me brindó la información sobre la conformación del barrio y su historia durante una entrevista en su casa junto a su esposa Juana.

familias en busca de un terreno en venta. El mismo, fue comprado a un propietario privado, es decir que no fue otorgado por la Municipalidad, si no comprado de forma colectiva gracias al dinero otorgado por el INAI. Recién en el 2007 se pudieron mudar definitivamente e instalarse con sus familias en las casas ya construidas.

Vemos entonces cómo la escuela se encuentra inserta en un contexto sociocultural complejo al recibir niños y niñas pertenecientes a múltiples identificaciones étnicas y nacionales (tobas, migrantes, hijos de migrantes y "población golondrina"); esto sumado a las grandes necesidades materiales que los mismos sufren producto de la exclusión económica y social a la cual sus familias se ven sometidas al constituirse, ante la sociedad, como "el Otro". Si bien la mayoría de las docentes sostienen que no existen grandes necesidades entre los estudiantes, a partir de mi trabajo de campo pude observar que un gran porcentaje de los niños no tienen, directamente, los útiles escolares básicos: lápiz de escribir, goma y hojas para la carpeta. Una vez, un niño de 4° grado me comentó: *‘me quise ir a comprar hojas para la carpeta pero estaban muy caras y no pude’*. Ante esta situación, le dije que si quería, yo en mi casa tenía hojas y se las podía traer, el niño asintió y me dijo que sí. Al otro día fue él mismo quien me buscó para ver si me había acordado de traerle las hojas. En este sentido, en una charla con una de las docentes, al preguntarle por la situación económica de los niños, me contó:

"Tenemos nenes que tienen necesidades básicas como el baño, piso, cocina, habitación, que duermen todos hacinados en una sola cama. Creo que la mayoría de los nenes que conocí el año pasado tienen ese tipo de... problemas. La verdad que yo cuando llegué no entendía por qué vivían todo el tiempo en el baño, era una necesidad constante, cada diez minutos querían ir al baño. Pero para ellos ver que de la canilla sale agua y ellos se puedan lavar la cara o se puedan peinar o puedan ir a sentarse a un inodoro, para ellos es lo más." **(Entrevista a Marisa, maestra de 6° grado; 20/11/12)**

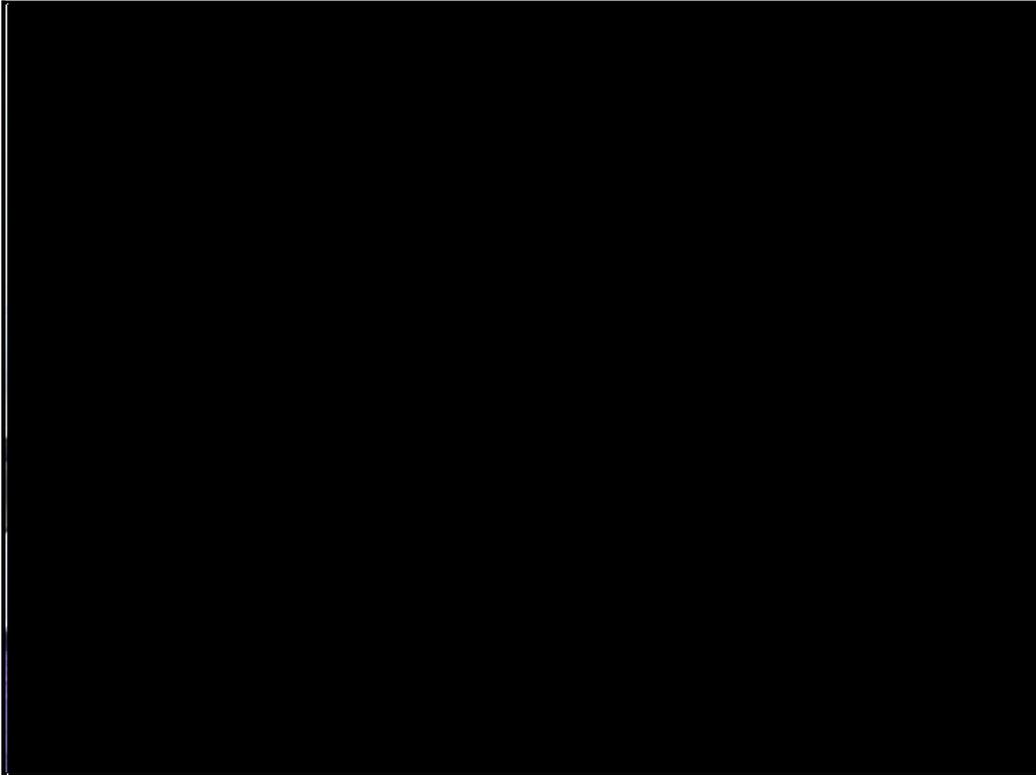


Imagen 9: Niños de 4° grado en hora libre, por jugar a la lotería en el aula. Año 2012. Fuente: fotografías personales.



Imagen 10: Niños y niñas de 6° grado llevando las banderas en su fiesta de egresados. Año 2012. Fuente: fotografía perteneciente a docente de 6° grado.

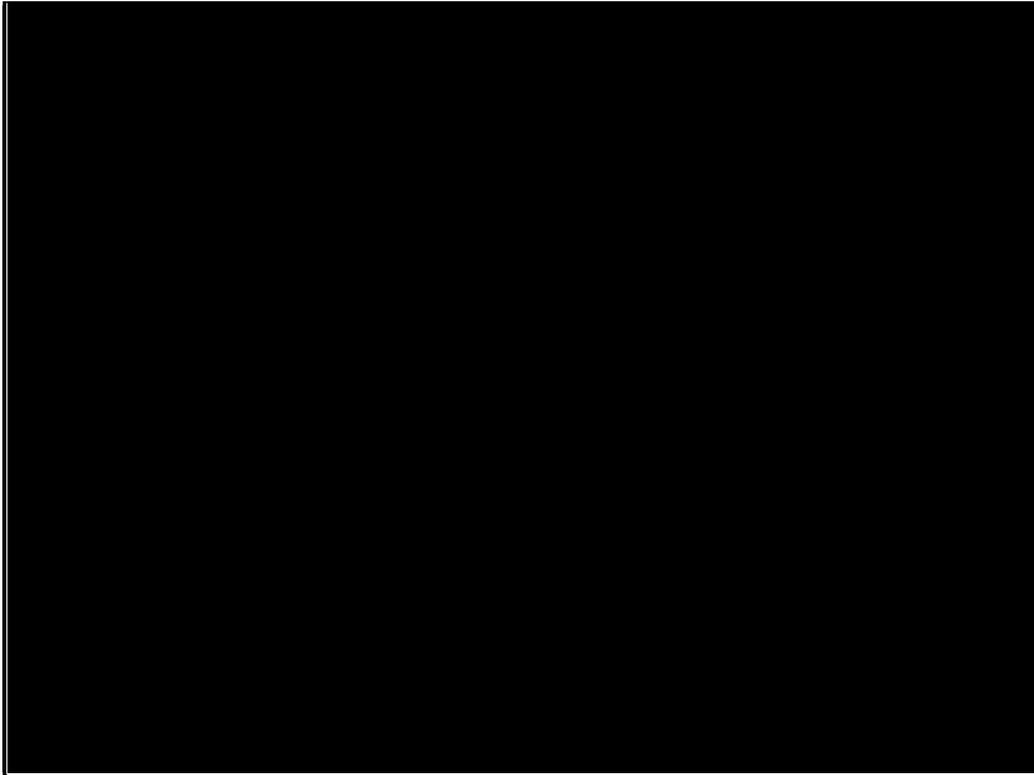


Imagen 11: Niñas de 4º grado por salir al recreo. Año 2011. Fuente: fotografías personales.

Como ya se ha dicho, la escuela presenta –en gran parte producto de su ubicación– una matrícula con una amplia diversidad cultural, siendo que asisten: niños bolivianos, niños argentinos hijos de migrantes bolivianos, niños tobas y niños caracterizados como "migrantes golondrinas" ya que vienen con sus padres de diferentes provincias de Argentina en busca de trabajo y, cuando se termina la temporada, vuelven a sus hogares en el interior del país. Se han registrado además, pero en menor medida, niños argentinos hijos de padres paraguayos, peruanos y chilenos¹². Para que se pueda visualizar mejor la composición escolar, a continuación se presentarán unos gráficos realizados en el año 2012 teniendo como base y fuente los registros de asistencia de todos los cursos¹³:

¹² Algunos de estos niños, en el momento en el cual hice mi trabajo de campo, ya no estaban más en la escuela, sin embargo figuraban en los registros, es por este motivo que los tuve en cuenta a la hora de realizar los gráficos.

¹³ Se pudo identificar los orígenes de los niños/as ya que en los registros figuraban como datos: nacionalidad del estudiante, nacionalidad de sus padres, domicilio y barrio en el cual vivían. Con esta

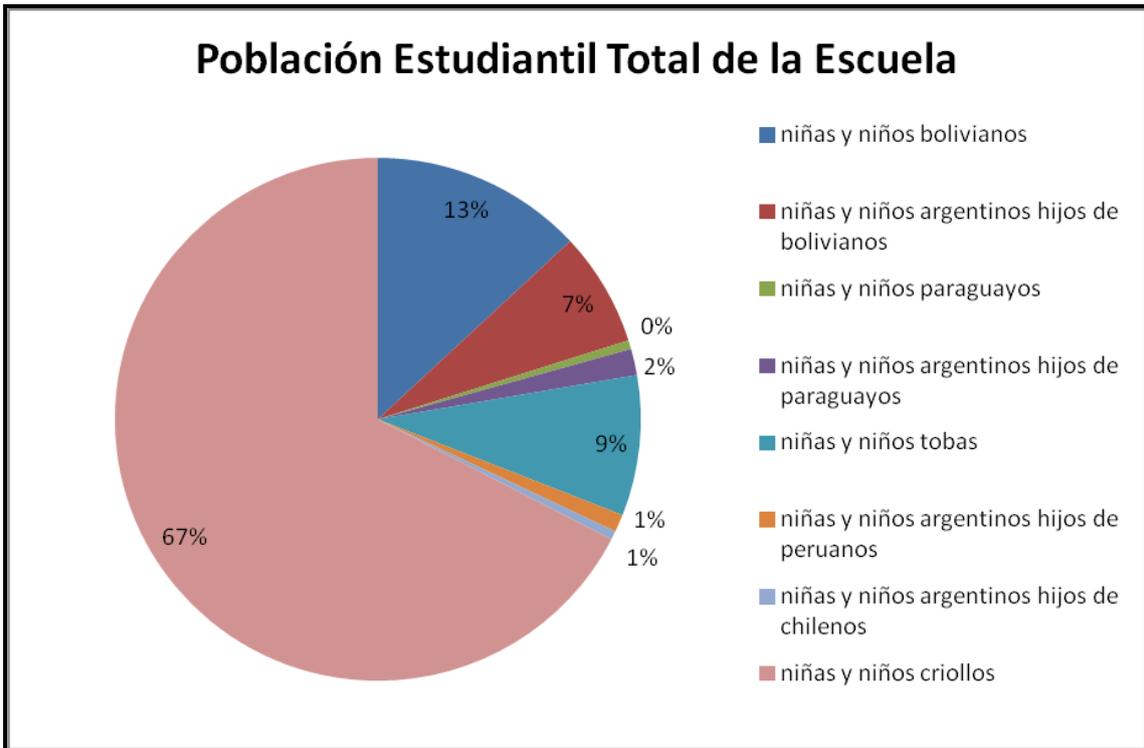


Figura 12: Porcentajes que grafican la composición y diversidad cultural de la institución escolar.

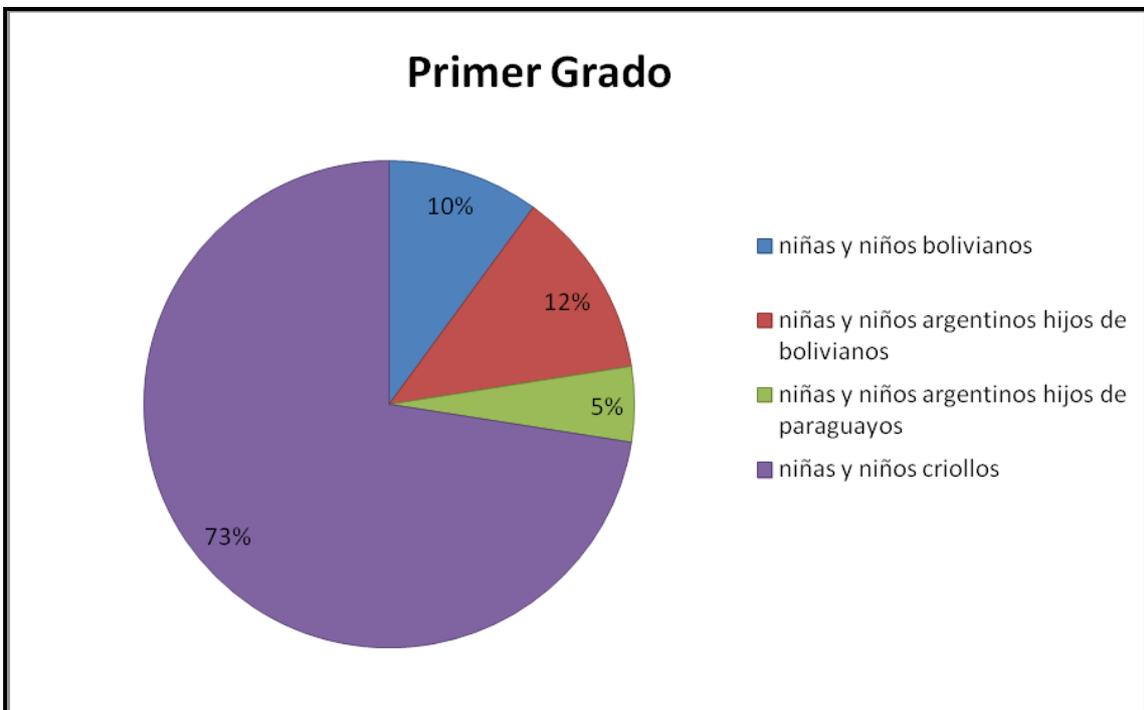


Figura 13: Porcentajes que grafican la composición y diversidad cultural de 1º grado.

última información pude detectar quiénes eran identificados como los niños/as tobas ya que su domicilio figuraba como "barrio toba".

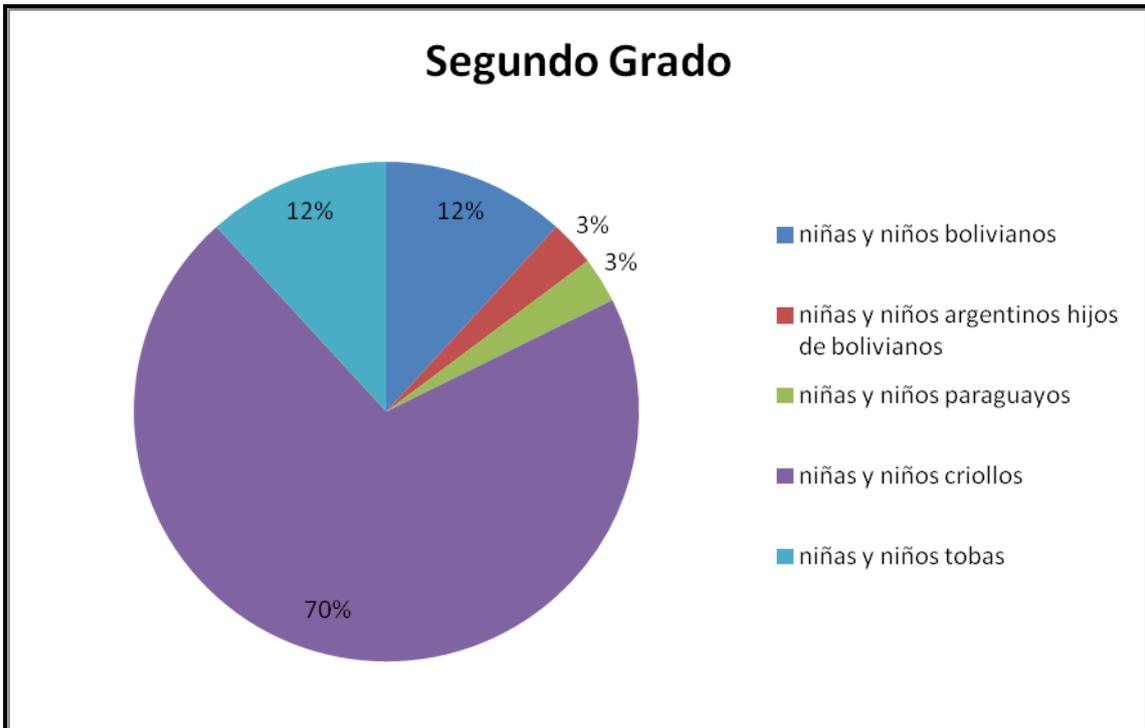


Figura 14: Porcentajes que grafican la composición y diversidad cultural de 2º grado.

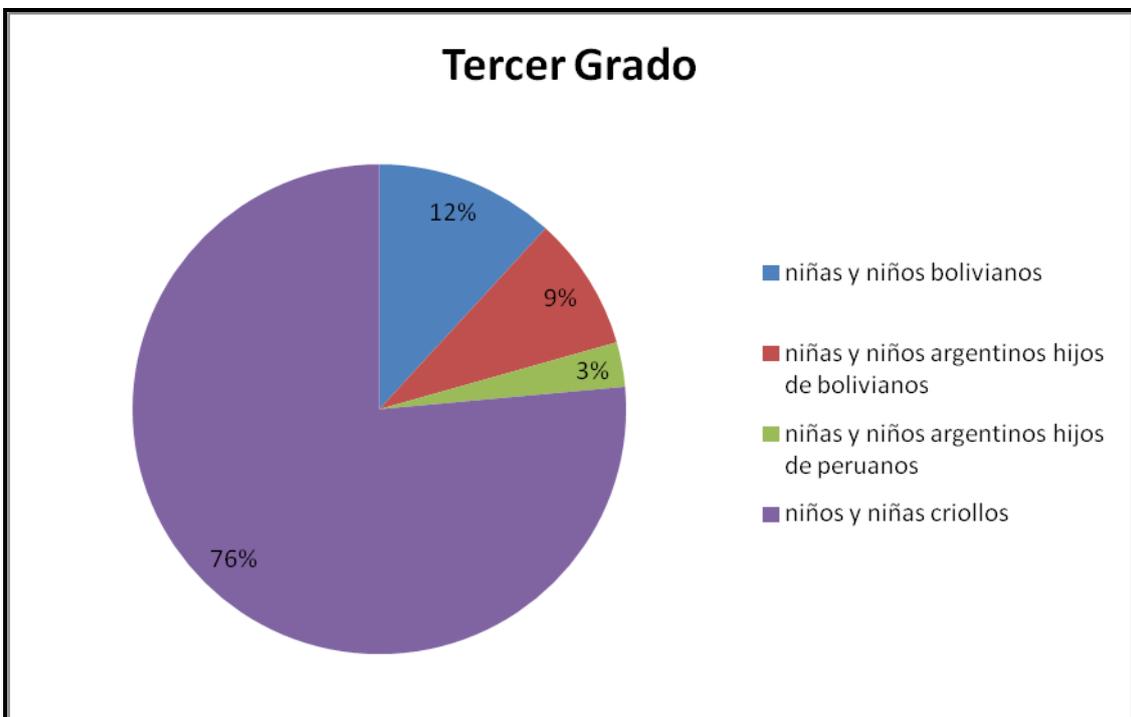


Figura 15: Porcentajes que grafican la composición y diversidad cultural de 3º grado.

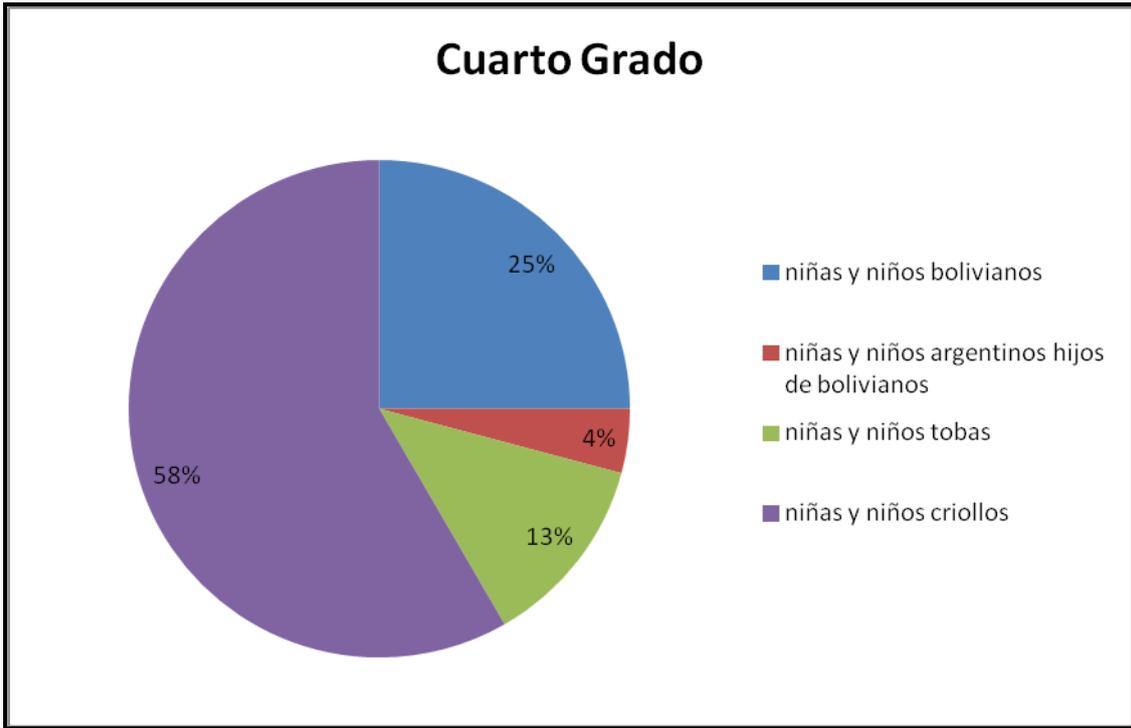


Figura 16: Porcentajes que grafican la composición y diversidad cultural de 4º grado.

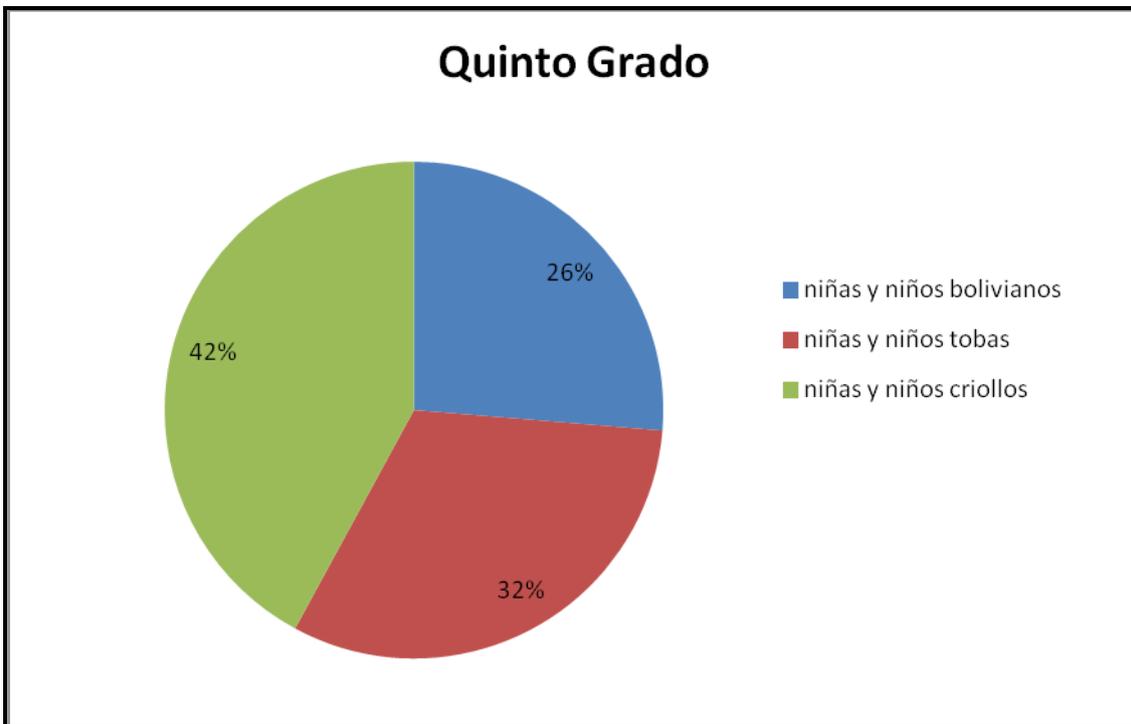


Figura 17: Porcentajes que grafican la composición y diversidad cultural de 5º grado.

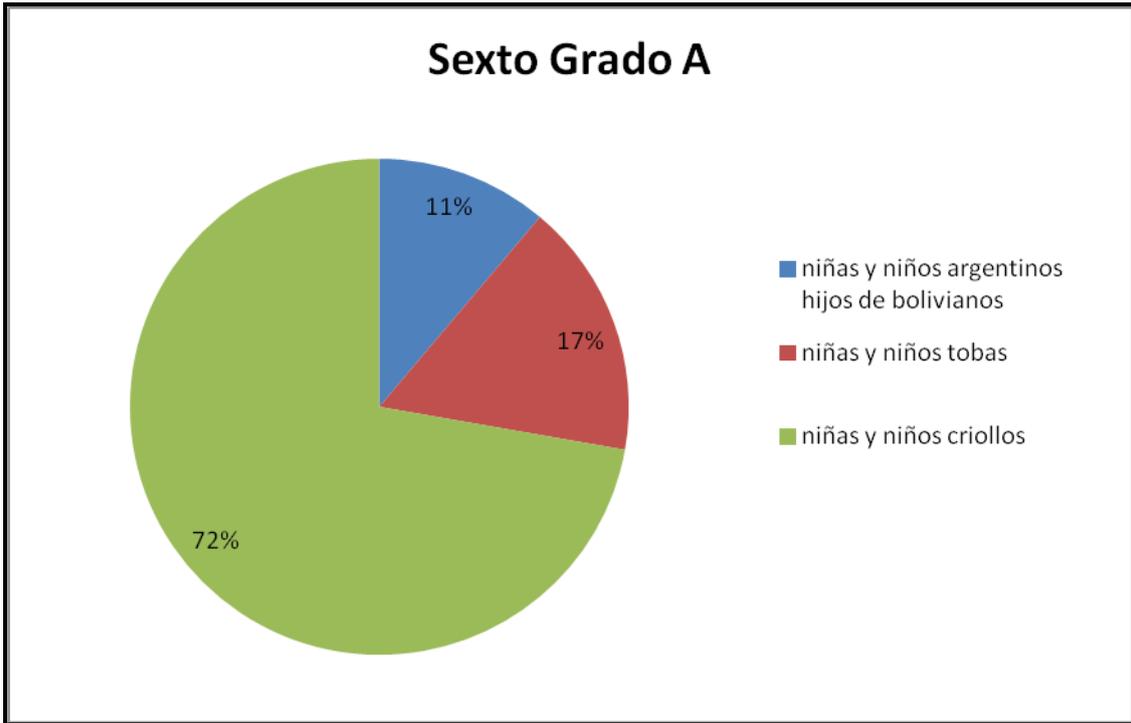


Figura 18: Porcentajes que grafican la composición y diversidad cultural de 6ºgrado A.

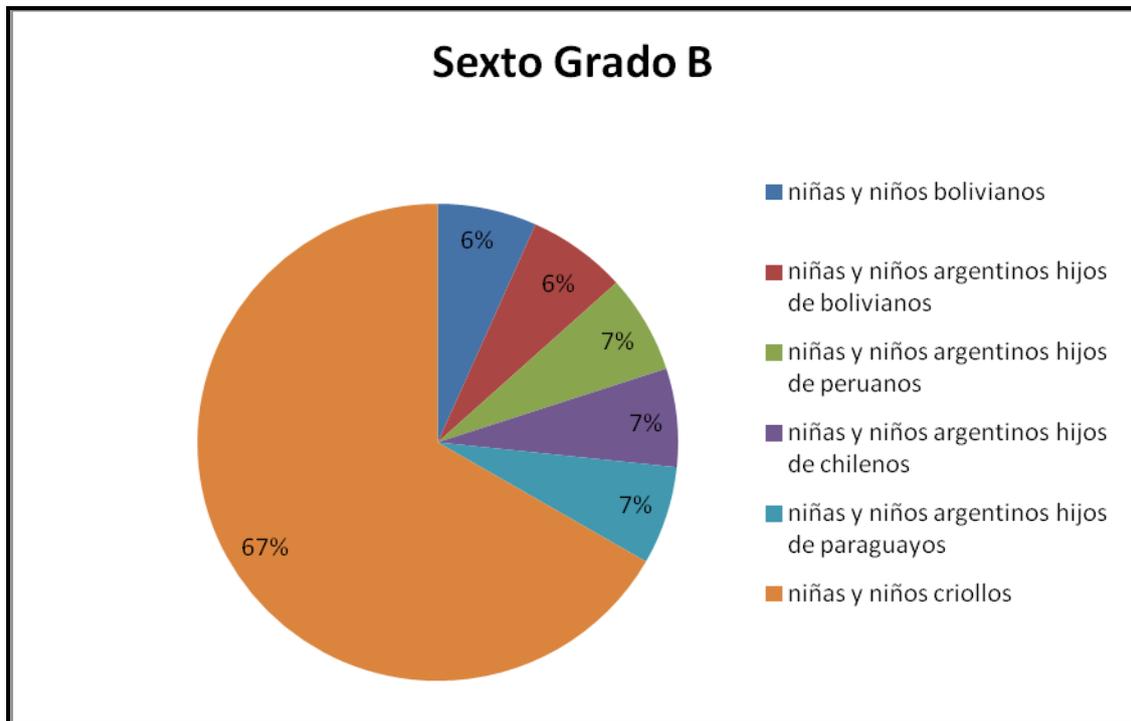


Figura 19: Porcentajes que grafican la composición y diversidad cultural de 6ºgrado B.

Estructura y organización de la tesis

Para organizar al lector y adelantarlo a la estructura del presente texto, es necesario decir que esta tesis de licenciatura se divide o consta de cuatro capítulos. Así, en el capítulo 1: *"Un recorrido por la antropología de la educación para pensar la interculturalidad"*, transitaremos por aquellos estudios previos que se realizaron en relación con la problemática planteada en este trabajo. Para esto, se tendrán en cuenta los aportes teórico-metodológicos del campo de la antropología educativa en contextos interculturales. En este sentido nos enfocaremos, por una parte, en las reflexiones que tienen por eje al concepto de interculturalidad y puntualmente a las políticas educativas interculturales y, por otra parte, en la bibliografía focalizada en etnografías sobre problemáticas escolares desde el análisis de los espacios áulicos de los niños migrantes-indígenas. En el capítulo 2: *"Metodología de la investigación. Cómo documentar lo no documentado"*, se presentará la experiencia vivida durante el trabajo de campo y se tomarán los aportes de varios autores que nos brindan las herramientas necesarias para lograr un enfoque etnográfico adecuado desde un abordaje antropológico. Por otra parte, en el capítulo 3: *"Discursos, prácticas y representaciones en torno a la alteridad"*, a través de diversos apartados iremos analizando: cuál es la mirada que las docentes y directivos presentan en relación con los estudiantes y cuáles son las clasificaciones que los mismos realizan sobre ellos; qué tienen para decir pero, sobre todo, qué quieren o no quieren decir los niños y niñas respecto a sus historias de vida, orígenes e identidad; quiénes son para los docentes y directivos los "otros" dentro de la escuela y de qué manera se los piensa; la situación de la Provincia de Buenos Aires en relación con la aplicación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en contextos que así lo requieren; y, finalmente, la concepción de interculturalidad que presenta la escuela, analizando y contrastando los múltiples discursos con la práctica docente. Por último, en el capítulo 4: *"Conclusiones"*, como su nombre lo indica, realizaremos las conclusiones pertinentes retomando las distintas líneas de análisis que se fueron planteando en el transcurso de esta tesis; además de exponer aquellos interrogantes que quedan abiertos para ser abordados en próximas investigaciones.

CAPÍTULO 1

Un recorrido por la antropología de la educación para pensar la interculturalidad

En el presente capítulo se realizará un estado de la cuestión sobre los estudios previos en relación con la problemática de investigación planteada en esta tesis, la cual pretende explorar y describir las relaciones existentes dentro de la institución escolar entre los docentes y directivos y los estudiantes pertenecientes a múltiples identificaciones étnicas y nacionales; así como caracterizar los modos de trabajo que la institución escolar propone para la atención de dichas relaciones interculturales. Para ello, se retoman aportes teórico-metodológicos del campo de la antropología educativa en contextos interculturales, tomando con especial referencia la producción de antropólogos/as locales. De las diversas investigaciones que tratan al respecto me centraré específicamente en dos líneas, por una parte, reflexiones que tienen por eje al concepto de interculturalidad y puntualmente a las políticas educativas interculturales; y por otra parte, la bibliografía focalizada en etnografías sobre problemáticas escolares desde el análisis de los espacios áulicos de los niños migrantes-indígenas.

1.1. Por una educación intercultural crítica y liberadora

Desde mediados de los años 80 y principios del 90 en América Latina se viene debatiendo acerca de diferentes asuntos interculturales, con el fin de intentar promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales que superen problemáticas de discriminación y exclusión socio-cultural. Pero, antes de reflexionar sobre estas cuestiones con miras al espacio escolar, es indispensable repasar este concepto que se ha puesto de moda y es usado en una variedad de contextos y con intereses sociopolíticos a veces muy opuestos. De tal manera que su comprensión y definición se está tornando amplia y difusa. Por ello, en este apartado retomaremos algunas de los sentidos más utilizados con el propósito de ir clarificando el concepto.

Para comenzar revisemos los aportes de Walsh (2010), una de las autoras más reconocidas para explicar el uso y sentido contemporáneo de la interculturalidad. Walsh

lo analiza desde tres perspectivas: relacional, funcional y crítica. La primera, la *relacional*, se refiere al contacto e intercambio entre culturas distintas, es decir, son intercambios de prácticas, saberes, valores, tradiciones, etc.; lo que podría darse en condiciones de igualdad o desigualdad. Podemos de esta manera creer, que la interculturalidad siempre existió en América Latina ya que siempre existieron contactos y relaciones entre los pueblos indígenas, entre sí, y, por ejemplo, con la sociedad blanco-mestiza criolla. Pero, existe un problema con esta perspectiva y es que oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad en que se dan las relaciones entre culturas. Al mismo tiempo, esta perspectiva limita la interculturalidad al contacto y a la relación, dejando de lado las estructuras de la sociedad que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad.

La segunda perspectiva sobre la interculturalidad, denominada *funcional*, tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales, teniendo como meta la inclusión de la misma en la estructura social establecida. Esta perspectiva busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, pero haciendo la interculturalidad funcional al orden y sistema existente, sin tocar las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales. Esta lógica reconoce la diferencia pero la vacía de su significado volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo.

Finalmente encontramos la perspectiva que asume la autora, que se denomina interculturalidad *crítica*. Así, desde esta lógica, no se parte del problema de la diversidad o diferencia, sino del estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de las diferencias que se construyen dentro de una matriz colonial de poder racializado y jerarquizado. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta y un proceso que se construye desde la gente, como demanda de la subalternidad. Esta perspectiva, por lo tanto, apunta a la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, así como a la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. En otras palabras, el enfoque y la práctica que se desprenden no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionadores serios de él.

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Hoy en día, plantea Walsh (2009) siguiendo a Zizek, nos encontramos ante un

capitalismo global que opera bajo una lógica multicultural que incorpora la diferencia pero vaciándola de su significado. Así, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierte en una estrategia de dominación que mantiene la diferencia colonial a través de la retórica del multiculturalismo. La misma no tiene como objetivo crear sociedades más justas y equitativas, sino controlar el conflicto étnico y conservar la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del neoliberalismo, ahora incluyendo a los grupos históricamente excluidos. Por lo tanto, la política multicultural actual es una estrategia política funcional al sistema-mundo moderno y aún colonial que busca "incluir" a los anteriormente excluidos dentro del sistema global capitalista sin transformar las estructuras sociales racializadas y desiguales. Así, su objetivo es administrar la diversidad vista como el peligro de la radicalización de imaginarios y agenciamiento étnicos.

Por otra parte, Estermann (2009) sostiene un planteo casi idéntico al de Walsh, al indicar que mientras la matriz económica, política, social y los esquemas mentales queden enraizados en mentalidades y estructuras coloniales y occidocéntricas, la anhelada "descolonización" se torna en mero maquillaje que deja intacta las verdaderas relaciones de poder. Así, para no caer en la llamada interculturalidad funcional del discurso posmoderno, es necesario acercarnos a una filosofía crítica. La misma parte de la constatación de una asimetría entre culturas, de relaciones de poder dentro de las culturas y de la asimetría de las relaciones de género. Esto tiene que ver con la colonialidad, sea en sentido económico y político o en sentido cultural y de género. Una interculturalidad que no tenga en cuenta las relaciones de poder y la asimetría entre grupos diferentes va a ser instrumentalizada por el poder y cultura hegemónica. *"Hay que cuidarse mucho de no llegar a ser el instrumento 'incluyente' e 'incluido' de un discurso que, en realidad, excluye"* (Estermann, 2009:64). Entonces una filosofía intercultural crítica y liberadora debe reflexionar sobre las variables tanto de cultura/etnia, como de clase social y género.

En suma, estas definiciones de la interculturalidad abren complejos desafíos para aquellos interesados en ahondar respecto de la expansión del concepto a campos concretos de análisis. Estos autores nos ponen en aviso acerca de los posibles peligros de una interculturalidad vacía de sentido crítico, al servicio de los sectores hegemónicos y dominantes que pretenden o simulan incluir, mientras que en verdad solo desean

mantener el control sobre los eternos oprimidos por el sistema para que continúen siéndolo.

También entre la producción teórica local, encontramos aportes interesantes a la interculturalidad aplicada al contexto escolar en los escritos de Alonso y Díaz (2003), Diez (2004, 2011) y Novaro (2006). A continuación, revisemos sus producciones y aportes para esta Tesis.

Así, Alonso y Díaz (2003) sostienen, que para entender y reconocer, en la labor educativa, la diferencia cultural, no basta con "antropologizar" los contenidos curriculares o cambiar las actitudes intolerantes por otras de respeto por el otro. El punto de partida deberá ser la reelaboración crítica de las matrices de sentido constituyentes de la identidad del trabajo docente, ya que ahí está uno de los nodos de la interculturalidad en la escuela. Para lograr esto, los autores propone una articulación con las tradiciones pedagógicas más sobresalientes en cuanto a la imbricación entre lo político y lo político-pedagógico: la educación popular, las pedagogías críticas, poscríticas y feministas. El objetivo entonces no es recuperar el "qué" y el "cómo" enseñar, sino los "para qué" y "desde dónde" –aspectos que son pilares en la Educación Popular en América Latina. Así, la educación intercultural, puede resultar un gran salto al vacío al pasar por alto las dimensiones constitutivas de un *statu quo* producto de procesos simbólicos y materiales constituyentes de la pedagogía de la modernidad. En otras palabras, antes de mirar lo que los otros necesitan, hay que volver problemáticos los propios yo homogeneizantes de la nacionalización compulsiva de las diferencias.

Vemos entonces, cómo los aportes de Alonso y Díaz son de suma importancia, tanto para el desarrollo de la educación en líneas generales como para el presente trabajo; ya que ponen el foco en la práctica docente, proponiendo nuevas preguntas que los educadores deben plantearse para lograr una educación no solo intercultural sino también crítica, que cuestione el orden social establecido por la educación de corte tradicional.

Sin embargo, la mayoría de las veces, la educación intercultural no es pensada en los términos que proponen estos autores, sino que se hace referencia a la misma teniendo sólo en cuenta el tipo de estudiantes a los cuales se destina la misma. En este sentido, como sostiene Novaro (2006), cuando se habla de interculturalidad en la escuela, se hace referencia a contextos en los cuales la población que asiste se aleja de

los parámetros tradicionalmente considerados como patrón de medida. Concretamente, se hace referencia a escuelas con población indígena o migrante "pobre" de países donde en general la cuestión étnica se articula con procesos de identificación indígena. La concepción que subyace a esta noción es que mientras algunas diferencias son valoradas y no generan un "problema" para el sistema educativo, otras sí. Ante esta realidad, se torna necesario que la interculturalidad deje de ser una política focalizada y compensatoria, y comience a estar presente en todos los espacios de definición curricular, formación y capacitación docente, transformación de los vínculos escolares y elaboración de material didáctico. Finalmente, no puede ser una estrategia única que los chicos expliciten los saberes que ya tienen; dado que la escuela enseña, supone que se los lleve más allá, que se contraste lo que saben con lo que no saben, que se reconozcan sus aportes, pero al mismo tiempo los límites de esos saberes que traen; además de tensionarse hacia la apropiación de nuevos conocimientos. De lo contrario estaríamos, sin quererlo, reproduciendo la dicotomía educación popular/educación de excelencia académica, educación para indígenas/educación para blancos y así, construyendo y legitimando la existencia de una educación para pobres y una para ricos, reforzando de esta manera una nueva forma de expropiación de las mayorías. En pocas palabras, coincidimos con el aporte de Novaro en el sentido de que hay que evitar que la interculturalidad sea usada como discurso para justificar la exclusión.

A resultados similares llegan Diez *et al* (2011) en donde se revelan situaciones escolares que son omitidas en los diseños curriculares o se ubican en los intersticios de las propuestas bilingües e interculturales. Uno de los factores sobresalientes de esta problemática, es la contradicción del sistema educativo argentino que responde a un mandato democratizador que pretende reconocer los particularismos, a la vez que se basa en la idea de que la centralidad de la educación está en la escuela, caracterizando al resto de los contextos extraescolares como despojados culturalmente. De ese modo, concluyen que si las políticas pueden ser sometidas a un escrutinio crítico, se habrá conseguido un avance considerable en términos de reformular y reorientar decisiones que pueden parecer acertadas pero que, en la implementación, requieren ajustes que la investigación puede demostrar. Esta sería otra de las maneras en las cuales se evitase, como vimos en Novaro (2006), que la interculturalidad se convierta en un mecanismo encubierto al servicio de la exclusión.

Por otra parte, en un artículo previo de Diez (2004) nuevamente, realiza un aporte más que interesante al debate, al sostener que se torna indispensable tener en cuenta, al reflexionar sobre interculturalidad, los conceptos de cultura y etnicidad, tal como más adelante desarrollaremos no sólo a partir de los aportes de Diez, sino incluyendo a García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo (1999). Pero, volviendo a Diez (2004), existe una recurrencia a definir los espacios interculturales como lugares de encuentro o choque colectivos –y no sobre la base de relaciones dinámicas y cambiantes entre los mismos, producto de su experiencia histórica–, lo cual da cuenta de un posicionamiento planteado desde un modelo cultural de carácter esencialista. La escuela, que tradicionalmente ha negado la diversidad, asumió en los últimos tiempos un discurso de celebración de la misma que acentúa una visión relativista del diferente a través de la naturalización de las diferencias culturales y la mirada estática y ahistórica de las identidades (Novaro, 1999 en Diez 2004). Es necesario, por ende, entender la cultura como "*la organización de la experiencia y de la acción humana por medios simbólicos*" (Sahlins, 1997:41 en Diez 2004), lo cual no es independiente de las relaciones que los grupos establecen entre sí. En otras palabras, como un conjunto de historicidades de distintos grupos, cuya construcción implica interacciones, disputas, desplazamientos y significados (Geertz, 1996 en Diez 2004).

En síntesis, estas producciones locales que utilizan el concepto de interculturalidad en educación, realizan importantes aportes para la presente Tesis, ya que problematizan de forma íntegra el concepto en sí, desde la práctica y sentido docente, hasta la realidad del concepto aplicado al contexto escolar. De esta manera, los autores seleccionados nos brindan diferentes enfoques sobre la misma temática, permitiendo así, cuestionarnos los alcances y limitaciones de la educación intercultural en la Argentina.

Ahora bien, ampliando nuestro marco de referencia, ya no en los autores locales sino en otros, creemos que es interesante destacar los aportes de García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo (1999) para pensar la educación en contextos interculturales, ya que sostienen, al igual que Diez (2004), que es necesario clarificar qué se entiende por cultura para entender de forma acabada qué es la educación multicultural. Estos aportes son de suma importancia por lo que existe una tendencia generalizada a pensar la cultura como si fuera un objeto predeterminado, cerrado y

ahistórico, del cual son portadores los sujetos. Estos autores, por lo tanto, nos dan herramientas para repensar el concepto y su relación con la educación.

Así, complejizan cómo hay que comprender la cultura, surgiendo la misma como una elaboración colectiva, en perpetua transformación y no como muchas posturas esencialistas sugieren, como si fuera un regalo definitivo que el individuo recibe de su grupo. A su vez, complejizan la mirada afirmando que cada individuo posee su propia versión de la cultura que los demás le atribuyen, y esa versión es diferente a la de los otros miembros componentes de su grupo. Así, lo que se presenta ante nosotros como cultura de un grupo determinado, no es otra cosa que una organización de la diversidad intragrupal inherente a toda sociedad humana. Es necesario, además, tener en cuenta que todos los individuos de un grupo desarrollan competencias en varias culturas. Por lo tanto, la educación multicultural que proponen García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo (1999), no es un programa para grupos minoritarios, sino para todos los grupos. Es una educación que no se refiere a un proceso de transmisión cultural –ya que esta se difunde a través de su propia dinámica interna–, sino a la promoción del conocimiento crítico generado sobre ella. En otras palabras, el objetivo de la educación multicultural debe ser transmitir, promover y facilitar la comprensión crítica de las culturas.

1.2. Educación e identidad en contextos de diversidad cultural. Etnografías de las voces silencias

Ahora bien, más allá de las disquisiciones teóricas sobre el concepto de interculturalidad y algunas generalidades aplicadas al campo escolar, en esta tesis me interesa retomar algunas etnografías sobre problemáticas escolares que atañen a los niños migrantes e indígenas, dado que en el contexto local esa discusión se plasmó en relación con estos colectivos sociales. Muchas temáticas se han abordado respecto de estos ejes y pretender dar cuenta de la amplia producción excede los límites de esta obra, por lo que se tomarán en cuenta algunas investigaciones que tienen como referentes a los niños indígenas tobas (*qom*) y migrantes bolivianos en la provincia de Buenos Aires.

En el marco de un proyecto de investigación de antropología y educación en esta casa de estudios¹⁴ se vienen problematizando situaciones formativas familiares, escolares y comunitarias entre colectivos migrantes e indígenas. Por tal razón, retomaré algunos de estos resultados que se presentan significativos para mi problemática de estudio. Bibliografía como la de Hecht (2008, 2010, 2011), Borton (2011), García Palacios (2011), Novaro (2011), Novaro y Diez (2011) y Novaro *et al.* (2008) será revisada en detalle en este apartado. En líneas generales, estos análisis, al mismo tiempo que van visualizando las concepciones que los maestros/as tienen sobre estos estudiantes, van focalizándose en otras problemáticas conexas (socialización lingüística y religiosa, identificaciones, etc.); aunque no necesariamente comparten los mismos campos empíricos –algunos efectúan su trabajo de campo etnográfico con niños tobas migrantes en Buenos Aires, otros con niños bolivianos, paraguayos y peruanos, o hijos de padres de estas nacionalidades. Cabe destacar la importancia de estas producciones en dos sentidos, por un lado porque sus inquietudes teóricas y preguntas son similares a las mías en esta Tesis, y por otro lado porque atendemos a colectivos sociales con similares características.

Ahondando en las especificidades de estas propuestas, importa señalar que Hecht (2008, 2010, 2011) Borton (2011) y García Palacios (2011) tienen como referente empírico de sus investigaciones a un barrio toba del Gran Buenos Aires, por lo que sus aportes son vitales para mi tesis. Puntualmente, Hecht (2011) analiza tanto la mirada que los docentes tienen sobre la identidad étnica de la comunidad toba del barrio de Derqui, como el uso que los niños y adultos dan al castellano y al toba según los diferentes contextos. En este sentido, sostiene que los niños son interpelados por sus familias y entorno, en tanto "hablantes-no hablantes" del toba y del español. Así, en las familias se cataloga a los niños como hablantes "monolingües" del español, mientras que en la escuela se considera que esos mismos niños y niñas tienen dificultades de aprendizaje porque hablan toba. Uno de los objetivos de la autora es demostrar que las prácticas comunicativas divergen según la franja etaria del interlocutor; de esta manera, el "mundo adulto" pareciera estar relacionado con la lengua toba y el de los niños con el español. Sin embargo, las rutinas comunicativas intra e intergeneracionales se

¹⁴ Me refiero al Proyecto UBACyT "Saberes e identidades en tensión: niños indígenas y migrantes en contextos educativos interculturales" dirigido por Gabriela Novaro.

caracterizan por un inextricable bilingüismo donde no solo los códigos, sino los modos y estilos de hablar característicos de cada lengua se mezclan en la cotidianidad de la vida de las familias. Por ese motivo, no tiene sentido identificar a los niños como "monolingües" en contraposición a los adultos "bilingües". Este hecho nos permite visualizar cómo en nuestro país¹⁵, las políticas educativas para las comunidades indígenas se caracterizan por las inconsistencias y las imprecisiones con respecto a sus objetivos educativos, a la vez que no queda nítida cuál es la meta de esa educación (Hecht, 2010).

Así, a pesar de que la educación intercultural bilingüe considera de manera positiva incorporar la lengua indígena en la currícula, sólo pareciera contemplarse los casos de niños que hablan perfectamente dos idiomas antes de ingresar a la escuela. De esta manera, los niños de comunidades indígenas rurales, hablantes de una o más lenguas indígenas son el centro de atención de los diseños educativos bilingües e interculturales. A la vez, existen otras realidades diferentes que esperan respuestas, como pueden ser niños que autoadscriben como indígenas pero viven en zonas urbanas y no son hablantes de ninguna lengua indígena, situación que como vemos, sucede en el barrio toba de Derqui. Así, una perspectiva intercultural debiera suponer un conocimiento previo con respecto a qué pasa con las dos o más lenguas que están en contacto, partiendo de las prácticas e ideologías que tiene esa comunidad lingüística (Hecht, 2008)

Por otra parte, Hecht (2010) afirma que la escolarización es muy valorada por las familias como una vía de progreso y ascenso social. Sin embargo, la posibilidad de

¹⁵ La Ley de Educación Nacional N° 26.206 menciona al respecto:

Capítulo XI. Educación Intercultural Bilingüe. Artículo 52: "La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, sus lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Así mismo la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias". (Hirsch y Serrudo, 2010:37).

Además, este derecho se afirma en: la Ley Nacional N° 23.302 sobre "Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes" (1985); el Decreto Reglamento N° 155 (1989); el Artículo 75 -inciso 17- de la Constitución Nacional Argentina (1994); la Resolución 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999) y la Resolución N° 549 (2004) del Ministerio de Educación Ciencia y Técnica. (Hecht, 2010:201, 202)

promoción social que ofrece la escuela, según algunos, parece contraponerse a la identificación como indígena –ya que se interpreta que los beneficios son solo a nivel individual– y según otros, parece complementarse porque se entiende que pueden repercutir en ayuda de toda la comunidad. Al mismo tiempo, se responsabiliza a la escuela por la pérdida de las competencias en toba de los más chicos. En relación con esto, contrariamente a lo esperado, no existe un consenso entre las personas con respecto a si le compete a la escuela la enseñanza de la lengua toba. Quizás, la mayoría de los temores de los adultos frente a la inclusión del toba son consecuencia de la estrecha asociación entre el español, el éxito escolar y el potencial ascenso social; sumado a las remembranzas acerca de sus propias trayectorias escolares¹⁶. De esta manera, la escuela se presenta ambigua, como un agente habilitante y limitante. No obstante, Hecht (2008) sostiene que pese al cotidiano reemplazo del toba por el español, las familias se muestran incrédulas frente a la idea de la desaparición de la lengua de sus ancestros en el futuro ya que eso deslegitimaría sus reivindicaciones como pueblo originario. En este sentido, argumentan que en una etapa futura los niños hablarán en toba. Hoy en día, los mismos son vistos dentro de una etapa liminal y el hecho de que no hablen en toba no implica un hecho permanente. Así, cuando sean mayores podrán hablar el toba porque según sus familias "lo llevan dentro". Ahora bien, la escuela, por su parte, caracteriza a los niños –de forma contraria que las familias– como bilingües y considera este atributo como negativo y causante de los problemas de aprendizaje que enfrentan los pequeños. Pero, al mismo tiempo, la institución considera que los niños "ya no son más tobas", fundándose en una argumentación sobre las carencias que tienen en comparación con un estereotipo idealizado en un pasado remoto en la provincia del Chaco. Así, en dicha investigación se muestra a los niños en una paradójica encrucijada de significados acerca del vínculo entre sus competencias lingüísticas y su adscripción identitaria.

Vemos cómo los niños y niñas tobas se encuentran insertos en diferentes situaciones o contextos que ponen a prueba sus identificaciones o intentan definirla. En otras palabras, este interjuego que se da entre autoidentidad y heteroidentidad (Cuche,

¹⁶ En este sentido, el denominador común al que apelan para explicar su propio fracaso escolar es la escasa capacidad de habla en español y la ausencia de una planificación acorde, así como también muchas dificultades económicas para sustentar sus estudios.

2007)¹⁷ es una constante que vivencian cotidianamente tanto los estudiantes como las familias del barrio. En este sentido, en una línea similar al análisis de Hecht, se encuentra Borton (2011), aunque haciendo hincapié en las características que asumen las representaciones docentes sobre los niños del barrio toba de Derqui. Así, llegará a la conclusión de que existe una mirada esencializadora de la institución escolar con respecto a la "cultura toba", siendo percibida esta como una realidad identificable y definible a través de un conjunto de rasgos fijos y finitos. Uno de esos rasgos, para los docentes y directivos, es el "silencio" de los niños, percibido así como una característica inherente de su idiosincrasia. Sin embargo, Borton sostiene que el silencio de estos niños es una práctica discursiva institucionalmente situada y cargada de intencionalidad comunicativa. Así, este estilo comunicativo pondría de manifiesto una relación asimétrica entre la escuela y los tobas. En un texto previo de varios de los autores citados (Novaro *et al.* 2008), realizan un trabajo comparativo, en contextos educativos que albergan niños indígenas y migrantes, en los cuales esta "actitud silenciosa" de los estudiantes con diferentes pertenencias étnicas es considerada en el marco de particulares representaciones culturales de sus grupos de referencia, así como de procesos de silenciamiento. Este análisis desnaturaliza la mirada de estos estudiantes como niños tímidos y callados producto de su origen cultural y, en consecuencia, se preguntan si realmente se trata de silencio o silenciamiento, así como también si lo que falta son palabras, o la vivencia de que las mismas sean escuchadas.

Desde otra perspectiva de análisis, pero en el mismo referente empírico, nos encontramos con la investigación de García Palacios (2011). En este caso, la autora también indaga sobre los procesos educativos e identitarios de los niños toba, pero relacionados con la religión. Nos cuenta entonces que los niños, niñas y jóvenes del "barrio toba" se relacionan de modos diversos con diversas formas simbólicas

¹⁷ La identidad es siempre una relación con el otro. En este sentido, es necesario tener en cuenta que la misma es siempre una negociación, entre: una "autoidentidad" definida por sí misma y una "heteroidentidad" o "exoidentidad" definida por los otros. De acuerdo con la situación relacional o, si se prefiere, la relación de fuerza entre los grupos de contacto, la autoidentidad tendrá más o menos legitimidad que la heteroidentidad. Cuando la heteroidentidad tiene más poder o legitimidad que la autoidentidad se produce una situación de dominación, que se traduce en la estigmatización o discriminación de los grupos minoritarios. Vemos cómo la identidad se pone en juego en las luchas sociales y cómo, obviamente, todos los grupos no tienen el mismo poder o autoridad para nombrar y nombrarse (Cuche, 2007:111,112)

religiosas; esto es producto de que se vinculan con las concepciones del Evangelio¹⁸ y que participan de experiencias formativas religiosas en la escuela católica a la que asisten. En este sentido, la autora se pregunta cuáles son las distintas apelaciones que se dan en los diferentes contextos (la escuela católica, las iglesias del Evangelio, las familias, etc.) que intentan que los niños se identifiquen con ciertos grupos, y de qué modo los niños se apropian de esas apelaciones. Así, para comenzar sostiene que existen ciertas tensiones entre "ser evangelio" y "ser toba". Mientras para algunos, para asistir al culto del evangelio hay que ser toba, para otros se puede no ser toba y ser evangelio. Al mismo tiempo, la participación de los niños en los espacios religiosos de la escuela parece depender de su propia voluntad, no considerándose para ellos actividades obligatorias. En cuanto a las diferencias religiosas con la escuela –que ve a los niños como "no católicos"–, las mismas se viven de distinta manera, siendo para algunos mayores algo que no se puede reconciliar, presentándose en el discurso en términos dicotómicos ("su religión" y "la nuestra", "su cultura" y "la nuestra"), y para otros no se vive como una distancia que imposibilite el intercambio. Vemos así cómo no resulta contradictorio que, hasta llegar a la adultez las personas se vinculen con diferentes conocimientos religiosos. De esta manera, concluye la autora, las relaciones que se dan entre "católicos" y "evangelios" son más complejas de lo que se podría suponer, resultando poco útil pensar en grupos dicotómicos. Así, existen complejos procesos de identificación que atraviesan a los niños del barrio y la manera en la que se identifican y son identificados por otros varía según el contexto y la situación.

En síntesis, estas investigaciones son de gran relevancia para mi tesis de licenciatura ya que, al igual que en la misma, se llevan a cabo en contextos escolares de Buenos Aires en los cuales están presentes niños y niñas tobas (qom). De esta manera, los autores seleccionados abordan situaciones que también se analizan en este trabajo, permitiéndome por ende, a través de sus aportes, pensar y problematizar las identificaciones de los estudiantes y, sobre todo, la construcción que la institución escolar realiza sobre las identidades de estos niños, negando así cualquier tipo de etnicidad urbana.

¹⁸ El Evangelio es un movimiento religioso al que adscriben las comunidades qom y que en el barrio se materializa en la existencia de dos iglesias: la Iglesia de Jesucristo Pentecostés y la Iglesia Unida (García Palacios, 2011).

Ahora bien, por otra parte también existen trabajos que si bien tocan los aspectos antes mencionados, dan mayor foco de atención a las paradojas de un modelo educativo que, atravesado por el mandato de la inclusión, en varias ocasiones, incluye excluyendo. Así, Novaro (2011) da cuenta de los procesos de interpelación identitaria tanto étnica como nacional de niños migrantes bolivianos en situaciones formales de aprendizaje. En este sentido, nos muestra cómo el tema de las identificaciones es bien complejo en estos niños, expresándose en la coexistencia de valorizaciones del país de origen, con percepciones sobre las marcas negativas asociadas al mismo. Esto plantea la necesidad de trabajar en una distinción teórica entre lo que implica la marcación, la visibilización y el reconocimiento de estos niños/as. Es menester recordar que nombrar al otro no es solo una forma de reconocerlo, sino que también puede ser una forma de marcación en tanto un término (indio, hablante de lengua indígena, boliviano) lleva asociado un significado peyorativo que se impone sobre alguien. Al mismo tiempo, Novaro y Diez (2011) muestran cómo la propia historia, así como las experiencias formativas extraescolares de los niños migrantes permanecen en gran medida silenciadas, e incluso, así sucede cuando el tema habilita sus despliegues. En muchas ocasiones, los saberes de estos niños son reducidos y traducidos en actividades o propuestas fragmentadas que suelen tener un estilo anecdótico, folklórico y festivo. De esta manera, concluyen que el sistema educativo que plantea propuestas democratizadoras junto con estrategias de igualación, recrea formas encubiertas de exclusión y discriminación.

En síntesis, y para concluir este capítulo cabe destacar que esta investigación retoma y combina estas dos líneas de investigaciones por distintas razones. Por un lado, porque mi investigación se efectúa en un contexto donde conviven niños con pertenencias étnicas y nacionales que interpelan a la institución escolar, como las investigaciones citadas. Por otro lado, comparto muchas de las preguntas de los trabajos recorridos brevemente en las páginas anteriores, ya que aquí nos interesa indagar si los directivos y docentes de la escuela visibilizan la diversidad lingüística y cultural que presenta su estudiantado y si, en consecuencia, generan proyectos escolares con el fin de atender la diversidad etnolingüística de los niños/as tobas (qom), migrantes e hijos de migrantes bolivianos. Así como también, la bibliografía citada en el primer apartado de este capítulo ha sido muy importante porque en esta tesis me interesa sistematizar las

concepciones de interculturalidad que circulan en la institución escolar de [REDACTED] analizada.

CAPÍTULO 2

Metodología de la investigación. Cómo documentar lo no documentado

En el presente capítulo realizaremos un recorrido sobre la experiencia vivida durante el trabajo de campo desarrollado en una escuela rural de [REDACTED]. Tendremos en cuenta cómo fue la llegada a la misma, cómo se establecieron los contactos iniciales, qué tipo de identificaciones me otorgaron las docentes y estudiantes, cuáles y cómo fueron las relaciones que establecí dentro de la escuela, entre otras tantas cuestiones que hacen a la investigación. Al mismo tiempo, en estas reflexiones nos serviremos de varios autores que nos brindarán las herramientas y aportes necesarios para pensar en el enfoque etnográfico desde un abordaje antropológico.

Antes de ahondar sobre estas cuestiones, importa decir que esta investigación la realicé en el marco de una Beca Estimulo de la UBA¹⁹, por lo que ese apoyo financiero fue muy importante a los fines de hacer este trabajo de campo.

2. Experiencia en el trabajo de campo. Aportes del enfoque etnográfico

La metodología de esta investigación se basa en un abordaje antropológico desde un enfoque etnográfico, con el fin de "*documentar lo no documentado de la realidad social*" (Rockwell, 1996). En este sentido, el proceso etnográfico permite aprehender los contextos cotidianos y locales en los que los sujetos llevan a cabo su vida cotidiana, reconstruyendo prácticas y sentidos atribuidos por los sujetos a las mismas (Rockwell, 2009). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, lo que el etnógrafo descubre, está ligado a cómo lo descubre. Es por este motivo que el método se torna de gran relevancia y, por lo tanto, no debe ser ignorado. Unir método y sustancia tiene ventajas y es necesario, ya que fomenta el reconocimiento de los descubrimientos no como absolutos e invariantes sino como contingentes a las circunstancias de su descubrimiento

¹⁹ La presente tesis de licenciatura, se llevó a cabo en el proyecto de investigación "Estudios descriptivos, tipológicos y de contacto lingüístico sobre las lenguas indígenas de la Argentina y países limítrofes, con especial referencia a la región del Gran Chaco (toba, chorote, maká, quechua boliviano, mbya y guaraní)." Dirigido por la Dra. María Cristina Messineo.

(Emerson *et al.* 1995). Así, la base de la etnografía es el trabajo de campo y la consecuente elaboración de un diario de campo con sus correspondientes registros (Rockwell, 2009). Según Guber, el método etnográfico es definido como *"un método abierto de investigación en terreno donde caben las encuestas, las técnicas no directivas –fundamentalmente, la observación participante y las entrevistas no dirigidas– y la residencia prolongada con los sujetos de estudio (...), conjunto de actividades que se suelen designar como `trabajo de campo`"* (Guber, 2001:16 en Szulc, *et al.* 2009)

Cuando hablamos de "campo" en antropología, se suele pensar en distancias, fronteras y viajes. En este sentido, el trabajo de campo entraña el hecho de abandonar físicamente el "hogar" para viajar, entrando y saliendo de algún escenario bien diferente, otro lugar (Clifford, 1999). Sin embargo, los etnógrafos hoy en día trabajan cada vez más en sus propias sociedades, como es el caso de la presente tesis de licenciatura, la cual se llevó a cabo en una escuela rural de ██████████, ciudad en la cual nací y vivo. De esta manera, no es necesario viajar o irse a sitios lejanos para buscar la diferencia o construir a una "otredad", ya que el "hogar" no es un lugar de inmovilidad, sino de pertenencias múltiples y contradictorias (Clifford, 1999). Es necesario, por lo tanto, tener en cuenta que cuando hablamos de "campo" en antropología no nos referimos a un lugar físico, cerrado y apartado, sino a la interacción con un otro en profundidad.

Ahora bien, el "extrañamiento" de la realidad es una de las herramientas que fundamenta la perspectiva antropológica, así como un elemento distintivo de la disciplina. Así, a pesar de ser una *"antropóloga nativa"* (Kirin Narayan, 1993 en Clifford 1999) nunca perdí esta capacidad de extrañarme ante el campo. Como sostiene Ribeiro (1989), el antropólogo al estudiar "su" propia sociedad busca convertir lo familiar en exótico, usando –por principio y por racionalización metodológica– una posición de extrañamiento. De esta manera, *"cuando el antropólogo se dirige a una investigación de campo se desplaza físicamente de sus parámetros cotidianos, insertándose en parámetros que, aún cuando no le son totalmente exóticos, le son desconocidos por no ser un actor social significativo ya que no posee una historia e identidad vivida y preestablecida en aquella red social en la que va a trabajar"* (Ribeiro, 1989:66)

Una vez esclarecidas estas cuestiones metodológicas, podemos decir entonces que el trabajo de campo se realizó en su integridad en la escuela²⁰, con excepción de una única salida que consistió en visitar la casa del Cacique de la comunidad toba para realizarle una entrevista, con el fin de conocer la historia de su llegada a [REDACTED]. De esta manera, mi trabajo de campo se dividió en dos instancias: la primera en el año 2011, la cual contó con pocas visitas al campo –sirviendo así como primera aproximación a la realidad escolar para poder pensar y organizar mis próximas salidas–; y la segunda en el año 2012, a partir de septiembre, en donde comencé a asistir a la escuela sistemáticamente una o dos veces por semana cumpliendo la jornada completa (de 8:00 a 16:00 hs). En un principio iba hasta la escuela en la camioneta de mi familia pero luego, cuando me enteré de la existencia de la combi en la cual se trasladaban las maestras, decidí comenzar a viajar con ellas. Esta decisión no presentó mayores inconvenientes ya que una de las docentes, al preguntarle por la combi, me dijo que no existía ningún problema en que viajase con ellas y me facilitó el celular del chofer para reservarle un lugar²¹ y darle la dirección de mi casa para que pase a buscarme.

Mi trabajo de campo en la escuela consistió en las siguientes actividades: la observación de clases completas de todos los cursos; la lectura de cuadernos de la mayoría de los estudiantes de todos los cursos; la realización de entrevistas formales a maestras, directivos, porteros y algunos estudiantes; y charlas informales con los actores antes mencionados en recreos, horas libres, sala de profesores y comedor. En relación con las charlas informales, los ámbitos seleccionados para las mismas, permitieron entablar encuentros en los cuales había más de un actor, generando conversaciones relajadas y donde se ampliaron las voces y opiniones sobre las cuestiones a preguntar. Esto es de importancia ya que aunque se tenga información sobre un tema, es necesario

²⁰ Como no sabía en qué lugar de la zona rural de [REDACTED] se encontraba la escuela, me acerqué hasta Secretaría de Asuntos Docentes y solicité la dirección y el teléfono de la institución. En el mismo día llamé y acordé una reunión con el Director para poder presentarme, comunicarle cuáles eran mis intereses y objetivos y, finalmente, pedirle el permiso para realizar mi trabajo de campo en la institución. Sin mayores complicaciones, el Director me dio el permiso, solicitándome sólo una carta de la UBA que certifique que estaba comenzando a realizar mi tesis de licenciatura. Dicha carta fue realizada por la profesora Cecilia Hidalgo, jefa de cátedra del Seminario de Investigación Anual, materia que me encontraba cursando en ese momento.

²¹ Era necesario estar atenta en relación a los posibles días de lluvia o tormenta ya que, en esos casos, la combi era más solicitada que de costumbre y los lugares se ocupaban rápidamente. Esto sucedía por el hecho de que algunas docentes que en general iban a la escuela en su vehículo personal, en días así preferían no hacerlo ya que el camino se ponía de muy difícil acceso.

escuchar a varias personas contar o explicar los mismos acontecimientos (Rockwell, 2009:57).

Por otra parte, también pude observar que si bien todas las docentes daban a conocer sus experiencias y opiniones, algunas se encontraban más autorizadas que otras para hablar de ciertos temas. Por ejemplo, si quería hablar sobre la trayectoria o historia de la escuela tenía que interactuar con Teresa o Agustina ya que ellas estaban en la institución hace más de diez años y conocían la historia y las transformaciones que se habían sucedido en la misma; en cambio, si quería hablar sobre los niños/as tobas tenía que hacerlo con Betiana ya que ella era la única que tenía un contacto más fluido y seguido con la comunidad al llevar a cabo un proyecto vinculado a las prácticas culturales toba²².

Durante todas mis visitas estuve siempre con mi cuaderno, anotando las frases, palabras o situaciones que a mi entender eran más relevantes. De esta manera, no traté de realizar un registro de tiempo completo en el cual cada conversación fuera desgrabada en su totalidad, ya que como sostiene Rockwell, lo fragmentario puede ser significativo y lo recurrente representativo (2009:52). Sin embargo, en las entrevistas formales sí llevé un grabador de voz, el cual fue utilizado con previo consentimiento de los entrevistados. Estas entrevistas, por lo tanto, fueron desgrabadas íntegramente ya que al realizarse preguntas pensadas y formuladas con anterioridad en relación directa con los intereses de la investigación, era importante y necesario obtener las respuestas fieles, sin ningún tipo de error en la transcripción, para así poder lograr un análisis más profundo teniendo en cuenta exactamente todo lo dicho, en qué forma fue dicho y las categorías usadas.

En cuanto a la realización de comentarios analíticos pertinentes, sobre los fragmentos seleccionados de mis notas de campo que creo significativas, utilizaré en este trabajo la estrategia fragmento que propone Emerson. La misma fue elegida, ya que logra preservar los detalles de las descripciones y permite que el lector vea, por sí mismo, las "bases" de mis afirmaciones analíticas e interpretativas (Emerson, 1995).

²² La docente había realizado un proyecto para 5º grado llamado "Pueblos Originarios. Los Tobas". Para la confección del mismo, le había realizado una entrevista al Cacique de la comunidad y había investigado sobre la historia y cultura de este pueblo. Al mismo tiempo, tenía un contacto más fluido con la gente de la comunidad ya que era invitada para las fiestas que se realizaban en la misma. Más adelante ahondaremos en los objetivos del mencionado proyecto.

Por otra parte, en relación con mi rol en el campo importa señalar que mi presentación con las docentes fue como estudiante de antropología de la UBA y, con los niños y niñas, hice hincapié en que no era maestra y que era una estudiante igual que ellos sólo que de la facultad, lo que permitió que los mismos conversen conmigo sin ningún tipo de vergüenza y me contesten la mayoría de las preguntas que les hacía. Sin embargo, soy consciente que los mismos, al igual que las maestras, calcularían las impresiones que posiblemente yo captara de sus personas. Como dice Berreman (1962), son estas impresiones, tanto las que doy yo como las que dan los otros, las que hacen que pueda ver algunas cosas y otras no. Al mismo tiempo, más allá de mis presentaciones, la forma en que me identificaban tanto las maestras como los niños fue cambiando. Así, para algunas docentes en un principio fui "*paleontóloga*" y luego, aclarado el mal entendido, "*estudiante de la UBA*". En la mayoría de las ocasiones, cuando nos encontrábamos frente a los niños/as, las maestras hacían referencia a mi persona como "*la seño*". En cuanto a los vínculos, la relación con algunas docentes se tornó un tanto complicada, sintiendo a veces que mi presencia molestaba o tenía que pedir reiteradas veces que me dejaran presenciar algunas clases. En coincidencia con lo planteado por Hammersley y Atkinson (1994:71) "*mientras la presencia física no representa en sí un problema, la actividad investigadora sí puede representarlo*", y eso pareció estar mediando en mi relación con las docentes.

Por otra parte, para los chicos, en un primer momento fui maestra pero, luego de mis aclaraciones, comprendieron que nada tenía que ver con el oficio de enseñar y, a pesar de que la mayoría me decía "*seño*" –creo que por inercia o acostumbramiento, sumado a que algunas docentes me llamaban así frente a ellos– se comportaban en mi presencia de forma totalmente diferente a como lo harían con "*las seños*". Así pasaban recreos y horas libres jugando conmigo a la soga, las figuritas, la escondida, la lotería y teniendo charlas desinhibidas y relajadas sobre cómo hacerse lindos peinados o cuál era la forma correcta de "pegarle" a la carta para que se de vuelta y ganársela al compañero. En este sentido, "*la observación participante es clave, en tanto gran parte de la acción social no se explicita como discurso, particularmente en el campo de la niñez*" (Szulc et al. 2009)

El nivel de confianza y acercamiento que logré establecer con los estudiantes, fue el que me permitió acercarme a ellos, sin mayores inconvenientes, en relación con

sus historias de vida y orígenes. Desde la escuela, nunca se produjo alguna situación que frenase el contacto con los estudiantes. En mi primer presentación con el Director sostuve, y dejé en claro, que necesitaba relacionarme tanto con las docentes como con los niños y niñas; aclarando que siempre se resguardaría confidencialmente la identidad de los mismos. En relación con este punto, se toma la noción de "*simetría ética*", que promueve que el investigador tome como punto de partida que la relación ética con sus informantes debe ser idéntica, ya sean estos adultos o niños/as (Christensen y Prout, 2002:482 en Hecht *et al.* 2009).

Mi solicitud fue aprobada sin ningún inconveniente o condición previa, sólo con la autorización del Director. Las charlas que entablé con los estudiantes siempre fueron en lugares en los cuales se encontraban presentes las docentes y nos podían observar a distancia (recreos y horas libres). En ningún momento utilicé con ellos el grabador ya que de ese modo, supuse, los inhibiría y perderían fluidez o espontaneidad los momentos compartidos. Sólo tenía mi cuaderno de campo, el cual tampoco fue utilizado continuamente ya que despertaba curiosidad en los niños/as, pidiéndome ellos leer lo que escribía. En este sentido, la mayoría me preguntaba para qué tenía ese cuaderno y qué era lo que escribía allí. Entonces les contestaba que en el mismo ponía lo que ellos hacían en la escuela, a qué jugaban, de qué hablaban y qué estudiaban, ya que mi intención era conocerlos bien para un trabajo que tenía que hacer de la facultad. Si bien en ningún momento intenté "mimetizarme" con los niños/as en mi actitud, traté de crear mi figura como una persona más cercana a ellos, compartiendo la mayor cantidad de momentos posibles que los mismos me permitiesen. En este sentido, las impresiones juegan un rol significativo en lo que se refiere al acceso, calidad y cantidad de información que podría llegar a recolectar (Hecht *et al.* 2009)

Ahora bien, por otra parte, se hace fundamental tener en claro que la problemática del presente proyecto es una construcción hecha por el investigador y no un mero problema que se toma del mundo social. El objeto de estudio, es el resultado de una construcción procesual en la cual se rompe con el sentido común, con lo preconstruido y sus principios (Bourdieu y Wacquant, 1995). Esto, al mismo tiempo, se ve ligado al hecho de que toda observación se encuentra cargada de teoría, además de que la relación del científico se da con un "objeto" preestructurado simbólicamente. Por este motivo, el acceso al mismo necesita de diálogo y participación; el dato no es

información captada directamente sino que es el producto de relaciones. En otras palabras, hay que captar los criterios interpretativos que tienen los sujetos y confrontarlos con las interpretaciones del investigador. De esta manera, se logra una mutua reflexión con los sujetos de la realidad estudiada y una co-investigación, en la cual estos últimos repiensen su cotidianidad en relación a la problemática planteada y el investigador pone en tensión sus hipótesis y modifica sus prejuicios (Batallan y García, 1992).

Así, los aportes epistemológicos y metodológicos de los autores nombrados, me otorgarán las herramientas óptimas para lograr un enfoque etnográfico válido que me permita describir y analizar en profundidad, la problemática planteada en la presente tesis de licenciatura que trata sobre la escolarización en contextos de diversidad lingüístico-cultural. El trabajo de campo basado en la observación y participación de actividades y espacios conformadores de la realidad escolar como las clases, recreos y horas libres; así como las entrevistas y charlas informales que tuve con docentes, directivos y estudiantes, me permitieron cumplir con mis objetivos de investigación y abordar mi objeto de estudio tal como de desarrollará en el siguiente capítulo de esta obra.

CAPÍTULO 3

Discursos, prácticas y representaciones en torno a la alteridad

En el presente capítulo se expondrá el análisis, propiamente dicho, del trabajo de campo realizado en la institución escolar interrelacionándolo con la bibliografía pertinente. De esta manera, en un primer momento, nos centraremos en describir y analizar cuál es la mirada que las docentes y autoridades institucionales presentan en relación con los estudiantes, teniendo en cuenta las clasificaciones que ellas realizan sobre los niños/as y, en consecuencia, las características que les otorgan a cada tipo de "chico". En este sentido, también se tendrán en cuenta las representaciones que las docentes tienen sobre lo que es una escuela rural. Seguidamente, nos concentraremos en las voces de los niños y niñas de la escuela, escuchando qué tienen para decir pero, sobre todo, qué quieren o no quieren decir con respecto a sus historias de vida, orígenes e identidad. Luego, retomando nuevamente la mirada de las docentes y directivos, analizaremos quiénes son, para estos actores, los "otros" dentro de la escuela y de qué manera se los piensa e interviene sobre ellos. Una vez planteadas todas estas cuestiones, daremos cuenta de la situación de la Provincia de Buenos Aires en relación con la inaplicación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en contextos que así lo requieren. Finalmente, nos enfocaremos sobre la concepción de interculturalidad que presenta la escuela, analizando y contrastando los múltiples discursos con la práctica docente; desde la construcción de los actos escolares de la efeméride del 12 de octubre hasta la formulación de las clases y los contenidos a dictar en el aula.

3.1. Tipos de niños/as según la mirada docente

Luego de varias visitas a la escuela y charlas en recreos y sala de profesores, pude detectar que las docentes se clasifican entre ellas en "*antiguas*", aquellas que trabajan en la institución hace más de diez años, y "*nuevas*", quienes están hace menos de cinco años. Esa categorización las construye y cataloga como voces más o menos autorizadas para dar cuenta de la realidad escolar. Sin embargo, todas comparten una

nueva clasificación, pero esta vez, con respecto a la población estudiantil que asiste a la institución. Así, según me informaron, a la escuela concurren tres tipos de niños o como dicen las docentes, "*chicos*":

1- Los "*chicos del campo*" que viven en las cercanías de la escuela. Muchos de estos niños/as son bolivianos o hijos de bolivianos; viviendo algunos en quintas hortícolas o los llamados "hornos de ladrillo". También hay niños/as que migraron con sus familias de Santiago del Estero, Misiones, Entre Ríos, etc., por periodos cortos en busca de trabajo.

2- Los "*chicos del pueblo*" que viven en el barrio Nuestra Señora de la Paz – lindante a la ruta ■■■■, que se encuentra a unas cuarenta cuadras, por ende se trasladan hasta la escuela en una combi que contratan. Este grupo se construye como sin marcas étnicas. La mayoría tiene un mejor pasar económico que los del campo, que sin ser considerable, les permite acceder a más recursos y bienes, como por ejemplo, la tecnología.

3- Los chicos del barrio o comunidad toba que, aunque viven a unas veinte cuadras de la escuela en la zona rural, se los nombra a parte de los "*chicos del campo*", teniendo en cuenta entonces su etnicidad para clasificarlos. La situación socioeconómica de estos niños es similar a la de los del campo, sin compararla con los casos más extremos de "chicos del campo" que no tienen piso de material ni baño dentro de la casa.

A continuación, analizaremos en profundidad cómo ven y caracterizan las docentes a estos diferentes tipos de niños/as que asisten a la institución.

3.1.1. Los "*chicos del campo*": entre el estereotipo y los cambios

Los "*chicos del campo*" son caracterizados por algunas docentes como "*tranquilos*", "*retraídos*", "*respetuosos*", "*buenos*", "*obedientes*", "*inocentes*", "*afectuosos*" y "*cariñosos*". En muchas conversaciones se resalta una idea, o mejor dicho ideal, que sostiene que el "*chico de campo*" se encuentra aislado del resto de la sociedad, de la ciudad y de los vicios que adquieren otros niños. De esta manera, daría la sensación de que para conservar sus características positivas, estos chicos deben encontrarse sostenidos en el tiempo y sin ningún tipo de contacto contaminante con lo

que se llama "el pueblo". Veamos así lo que me contestaba una de las docentes cuándo le pregunté cómo caracterizaba a los "chicos del campo":

"Este... humildes, cariñosos, tienen esa inocencia... eh... yo lo llamo inocencia de... cómo te puedo explicar, que no tienen esa cuestión del pueblo, esa picardía. Esa inocencia que... todavía siguen haciéndote una cartita, un dibujito. Sobre todo son muy... yo diría inocentes por ahí la palabra. No están digamos llenos del internet, de todas esas cosas que influyen en los chicos que ven cosas que de a poco los van cambiando (...)" **(Entrevista a Agustina. Profesora de Educación Física; 09/11/2012)**

Si bien las docentes sostienen que existen niños y niñas en la escuela que presentan estas características, al mismo tiempo plantean que el contacto con el pueblo o con los chicos que vienen del pueblo genera una "mezcla" –palabra que surgía continuamente en casi todas las charlas– que hacía que los "chicos del campo" se "aviven". Tanto la mezcla como el "avivarse" eran valorados de forma negativa por las maestras, ya que traía como consecuencia la pérdida de la inocencia tan deseada y festejada por las mismas. Veamos a lo que me refiero siguiendo el discurso nuevamente de Agustina, el cual es sumamente representativo de gran parte de las docentes:

-Agustina: "De tantos años estos que estoy como que al principio... o sea, era una escuela hermosa, los chicos muy buenos, muy de campo, muy humildes. Y bueno, obviamente como todo con el transcurso de los años se fue transformando. Eh... sigue igual, pero los chicos son diferentes. En general hablo eh, algunos siguen conservando esa cuestión de chicos de campo... y otro tanto no. (...) Otra cosa, que lo que yo veo, que los chicos de ahora tienen más acceso al pueblo. O sea, antes suponete, no venía el colectivo de Morón²³. Entonces, si bien iban al pueblo pero iban en sulky... porque ni siquiera existía remis –que los remises no hace tanto

²³ El "colectivo de Morón" pasa con muy baja frecuencia por una de las calles centrales de esta zona rural; finalizando en la plaza central de [REDACTED]. Durante mi trabajo de campo me fue imposible detectarlo o utilizarlo como medio para llegar a la escuela.

que están. Entonces, no sé si decir que estaban más aislados pero bueno. En cambio, ahora con el colectivo van o los mismos chicos, por ahí a veces van caminando o en bicicleta. (...)

-Eugenia: *¿Encontrás alguna problemática especial en los cursos?*

-Agustina: *No, no, no. O sea, yo por ahí, lo que se nota, por ahí los nenes que vienen, viste, del barrio de La Paz, ¿los de la combi viste? que son di... o sea, que tienen otras mañezas o son diferentes. Son diferentes, viste. Pero no es una cosa ¡Aah! [hace una exclamación de sorpresa] nada más que eso. Que como que los chicos de acá [los del campo] se van copiando. (...) Viste como... como cambian eh, unos señoritos y como se acoplan mal digamos. Como influye... lo que estábamos hablando recién." (Entrevista a Agustina. Prof. Educación Física; 09/11/2012)*

Las docentes ven esta "mezcla" como un factor perturbador, experimentando la transformación y con ella la diversidad de experiencias, realidades, estilos de vida y, si se quiere, "culturas", como algo negativo y contaminante para la pureza de la escuela rural. ¿En qué consiste lo "típico" de estas escuelas según las docentes? Por un lado, en una matrícula baja, alrededor de cincuenta u ochenta chicos; por otro lado, en la "inocencia" que caracteriza a los estudiantes producto de su relativo aislamiento de la ciudad. Ahora bien, ni una característica ni la otra se cumplen en esta escuela de campo y eso parece inquietar a las docentes en líneas generales. Si no, analicemos atentamente lo sucedido con el corte de pelo de uno de los "*chicos del campo*" de origen boliviano:

(...) Mientras desayunaban escucho que las maestras comienzan a hacer alusión al nuevo corte de pelo de uno de los niños (estaba rapado a los costados y en el medio tenía mucho pelo crecido): "*¡juh, qué se hizo!!*"; "*¿a quién hay que pegarle?*" (esto se lo decían al niño, aunque no pude ver si el mismo escuchó ya que había una columna delante mío que lo tapaba); "*¡Al tío hay que pegarle, me dijo que se lo cortó el tío!*". Una de las docentes terminó la charla diciendo, mientras me miraba y se reía de forma irónica: "Yo tengo un librito de diversidad cultural, que tiene fotos de los pueblos originarios con ese corte de pelo". **(Registro N° 6; 09/10/2012)**

Mientras estaba en el recreo se acercó hacia mi Pedro, el niño que tenía el peinado "raro" y del cual las maestras se rieron. Inmediatamente noté que estaba totalmente rapado, sin su corte nuevo, entonces le pregunté por qué se lo había sacado. Pedro se rió, no me contestó y se marchó. Luego de un tiempo se acercó a mí nuevamente y le dije:

-Eugenia: *"¿Por qué te sacaste ese corte tan lindo que tenías? ¡A mí me gustaba mucho cómo te quedaba!"*

-Pedro: *"Me lo hicieron cortar, me retaron..."*

-Eugenia: *"¿Cómo? ¿Quién te lo hizo cortar?"*

-Pedro: *"Si no me lo cortaba no me dejaban ir a Tecnópolis²⁴ ... la seño me dijo que me lo corte". (Registro N° 7; 18/10/2012)*

A la semana siguiente hablé con la maestra de Pedro, quien me confirmó la versión del niño –la cual nunca le di a conocer–: *"le hicimos cortar el pelo, te imaginas que no lo íbamos a llevar así", "ellos saben que no pueden traer esos cortes a la escuela", "pobrecito, le quedaba horrible", "le dijimos que no lo íbamos a llevar así, que no se podía, y el jueves se vino rapado", "además, esos cortes se los hacen los padres".* Cuando le pregunté el motivo por el cual los niños no podían traer *"esos cortes"*, no supo qué responderme más allá de un *"porque no"*.

Pareciera existir la creencia de una especie de identidad preexistente acerca de lo que es "ser del campo" y, en esta preexistencia, la idea de que las identidades son excluyentes entre sí, como si fueran un casco sólido y homogéneo, aunque contrariamente es sabido que las identidades están en constante cambio y reformulación (Martuccelli, 2009). Es decir, los niños que viven en las inmediaciones de la institución deberían de cumplir con ciertas condiciones: ser buenos, inocentes, tranquilos, obedientes y hasta tener cierta estética, la cual implicaría, en el caso anteriormente mencionado, evitar ciertos cortes de pelo que –es un suponer– son asociados "al pueblo" o a ciertos grupos musicales y, por ende, a determinados estilos de vida opuestos al del campo. Para las maestras, los *"chicos del campo"* deberían nacer con cierta identidad

²⁴ Tecnópolis es una *"megamuestra de ciencia, arte y tecnología"* creada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación. <http://www.tecnopolis.mincyt.gob.ar/>

predeterminada, con cierta forma de ser, hacer, pensar y sentir producto de su entorno. Sin embargo, las identidades no son "puras" o esenciales, todas son el producto de una construcción histórica en la cual diversos elementos son combinados, desafiando las "fronteras culturales" (Martuccelli, 2009). En este sentido, como sostiene Cuche (2007), las identidades no son preexistentes a los individuos, ni tampoco son un fenómeno estático, fijo, que remite a colectividades definidas de manera casi inmutable.

Así, el "*chico de campo*" cambió, es un hecho, y esta transformación es válida ya que hablamos de sujetos socio-históricos y no de objetos estáticos. La cuestión de la transformación se hace consciente por parte de la institución, lo cual no significa que la misma sea deseada, apreciada o aceptada por todos.

Al mismo tiempo que se cuestionan algunas características como la estética, se produce una especie de "naturalización" de ciertas cuestiones que atañen a los "*chicos del campo*" como es el trabajo infantil²⁵:

"Acá vienen chicos cuyos padres trabajan en los hornos, en las quintas. En algunos casos los chicos son incluidos como fuerza de trabajo en esos lugares. Cosa que, no hay registro pero sabemos, a veces los toman... toman a la familia entera". (Entrevista a Santiago, director de la escuela; 13/12/2012)

Este fragmento muestra la naturalidad con la que se toca el tema del trabajo infantil por parte, en este caso, del directivo de la institución. No obstante, no es el único, ante mi pregunta por la existencia de trabajo infantil, estas fueron otras respuestas, las cuales no se expandieron más de lo transcripto aquí:

"Ellos [las familias] dicen que colaboran [los niños/as]. O sea, yo tenía uno en su momento, que colaboraba. O sea, encubierto, el chico ayudaba a los padres. Así que sí. En ese momento en el 2010 tenía uno. Uno sólo,

²⁵ La Comisión para la Erradicación del Trabajo Infantil (CONAETI) conceptualiza el trabajo infantil como "*toda actividad o estrategia de supervivencia, remunerada o no, realizada por niños y niñas que no tienen la edad mínima de admisión al empleo o trabajo, o que no han finalizado la escolaridad obligatoria, o que no cumplieron los 18 años si se trata de trabajo peligroso*". Fuente: "*Despertando conciencia junto a la sociedad civil. para la prevención y la erradicación del trabajo infantil*" del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, CONAETI y UNICEF.

después los otros no". (Entrevista a Antonia, docente con cambio de funciones; 11/10/2012)

"La mayoría te digo que trabaja. Te puedo decir... en las tareas del hogar todos y todas. Para ayudar a los papás en la quinta y tengo... dos o tres; que trabajan para ayudar a los papás de peón también un par; de peón de albañil. Y... las nenas no, las nenas no, más de cosas de la casa, que le ayudan a la mamá a lavar la ropa y todo ese tipo de cosas y a cuidar a sus hermanitos y a cocinar. (...) Y, ayudan de vez en cuando o cuando faltan es porque están ayudándolo al papá haciéndole de peón o en la quinta. Pero cuando vienen, vienen dispuestos, la verdad que sí"
(Entrevista a Marisa, docente de 6ºB; 20/11/2012)

"Eh... y por ahí, o sea, los chicos a veces te cuentan que por ahí le iban a ayudar al papá a cortar ladrillos, dicen ellos, pero... le iban a ayudar, no esa cosa de... Ahora este año, no sé si te contó Betiana de ese nene que sí que, Abdón de 5º, que bueno, que iba a laburar mucho... que por ahí le pegaban mucho. Y... bueno, pero después Santiago [el director] la llamó a la mamá, así que le dijo que si seguía así le iba a hacer una denuncia, más o menos lo que yo escuché de oído. Y a partir de ahí viene siempre, no falta tanto el nene. (...) Y por ahí, sí los chicos son de ayudar (...) pero no como algo... así digamos... de trabajo infantil." (Entrevista a Agustina, maestra de educación física; 09/11/2012)

Así, las opiniones en la escuela se dividen: para algunas docentes no hay trabajo infantil entre los estudiantes, para otras solo existieron algunos casos aislados que fueron solucionados al hablar con los padres y, para otras, solo hay "colaboración" con el trabajo de la familia. De este modo, notamos que existen varias historias que son invisibilizadas por la institución. Muchos niños, de forma clara y precisa me contaron que trabajan, por ejemplo, en "el horno apilando" cuando los necesitan o después de la escuela todos los días. Otros me contaron que trabajan en las quintas escarrillando, cortando leña o en el campo del "patrón": "el otro día maté un chancho porque lo pidió el patrón". Daría la sensación, por la forma en la que se refieren al tema algunas

docentes y el director, que esta cuestión del trabajo en los niños del campo está normalizada o naturalizada. Quienes plantean la existencia de niñas y niños trabajadores, lo hacen con total naturalidad, sin demostrar mayor preocupación o intención de problematizar la realidad de sus estudiantes; retomando nuevamente esta creencia de las identidades preexistentes. Ya están marcados. Vemos entonces, cómo el trabajo infantil es aceptado viéndose como una cuestión cultural entre las familias del campo. De esta manera, muchas veces las representaciones y discursos que se construyen en torno a los fenómenos sociales dificultan la prevención y erradicación del trabajo infantil. Así, estos factores llevan a legitimar o tolerar su existencia para determinados conjuntos o grupos sociales, invisibilizando por lo tanto, las consecuencias que producen sobre los cuerpos y psiquis de los niños y niñas²⁶. Al mismo tiempo, el trabajo infantil produce deserción y fracaso escolar, lo que se traduce en el futuro de ese niño o niña como un déficit en la inserción en el mercado laboral adulto y por ende, pobreza familiar, lo que lleva nuevamente al trabajo infantil de sus hijos. Produciendo así, un círculo que se retroalimenta de generación en generación.

3.1.2. Los "*chicos del pueblo*", los "*avivados*"

En principio, podemos comenzar aclarando un poco más esta categoría de "*pueblo*", para así luego definir la de "*chicos del pueblo*" y analizar las características que le son atribuidas a este grupo de niños/as dentro de la escuela, por parte de las docentes.

²⁶ **Consecuencias en la salud de los niño/as que trabajan en actividades agrícola-ganaderas:** desgarros, esguinces, fracturas, estrés, contracturas, fatiga, problemas bronquiales y pulmonares, accidentes, lesiones, inestabilidad, cansancio, abulia, desnutrición, anemia.

Consecuencias en la salud de los niños/as que realizan trabajos domésticos: trastornos del sistema osteo- muscular, estrés y tensión psicológicas, accidentes, lesiones, quemaduras, electrocuciones, trastornos estomacales, dolores de cabeza, sobrecarga física y mental.

Consecuencias en la salud de los niños/as que trabajan en la fabricación de ladrillos: quemaduras, problemas osteo-musculares, trastornos auditivos (por el ruido de las máquinas), enfermedades infecciosas por contacto con el barro, dermatitis y alergia por contacto con sustancias tóxicas, lesiones, cortes, golpes, caídas, sobrecarga física y mental, estrés. Fuente: "*Despertando conciencia junto a la sociedad civil. para la prevención y la erradicación del trabajo infantil*" del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, CONAETI y UNICEF.

Como ya dijimos, a pesar de que [REDACTED] es una ciudad, "el pueblo" es considerado por muchas personas como la zona céntrica; surgiendo cotidianamente, frases tales como: "voy hasta el pueblo", "está en el pueblo", "¿me acercas hasta el pueblo?", etc., cuando se quiere hacer referencia al centro. En muchas ocasiones, las personas que viven en los barrios periféricos²⁷ también se refieren al centro como "[REDACTED]", no considerándose ellos, por vivir en un barrio, parte del municipio. He tenido conversaciones, con jóvenes de escuelas periféricas²⁸, en las cuales ellos sostienen que no son de [REDACTED], sino de tal barrio, por ejemplo El Zorzal; apareciendo con frecuencia frases del estilo: "vamos a [REDACTED] a comprar las fotocopias", "¿usted vive en [REDACTED] etc.

Ahora bien, en el contexto rural/escolar de nuestra investigación, la categoría "pueblo" además de considerarse en los términos ya planteados, se la supone también como contenedora de los barrios periféricos. Por este motivo, los niños y niñas que provienen del llamado barrio Nuestra Señora de La Paz, en la mayoría de las ocasiones, son nombrados como los "chicos del pueblo"; aunque si nos detuviéramos en otro contexto, por ejemplo la zona céntrica, serían catalogados como "chicos de los barrios". Veamos así algunas frases que nos muestran cómo los chicos que viven en los barrios periféricos, son vistos como conformadores del llamado "pueblo":

"Hay una diferencia entre los nenes del campo propiamente... y los del... digamos... y los del pueblo. (...) Nosotros llamamos del pueblo a los del barrio de acá, de Nuestra Señora de la Paz... (...)" (Entrevista a Antonia, docente con cambio de funciones; 11/10/2012)

²⁷ Estos barrios periféricos se encuentran dispuestos a lo largo de la ruta [REDACTED] que atraviesa [REDACTED]. Los mismos están conformados por familias, en gran parte, de clase baja, migrantes del interior de Argentina y de los países vecinos (en su mayoría Paraguay y Bolivia). Es por estos motivos que en muchas ocasiones, estos barrios, al igual que los adultos y jóvenes que viven en ellos, son estigmatizados y condenados socialmente por la gente que vive en la zona céntrica de [REDACTED]. En contraposición, las personas que viven en el centro, en su mayoría, provienen de las familias históricas que, también migrando, pero de países europeos (Italia, España y Portugal), fundaron [REDACTED].

²⁸ Es necesario aclarar que soy docente en dos escuelas que se encuentran en barrios de la periferia llamados Rayito de Sol y El Zorzal; y en dos que se encuentran en la zona céntrica. De esta manera puedo, en este apartado, brindar información que no fue recolectada durante mi trabajo de campo formal, sino que se obtiene de mi trabajo cotidiano como docente en contextos opuestos.

"Los nenes que vienen [a la escuela] son de la zona, de las quintas, hay un grupo muy pequeño que viene del pueblo en combi. (...) el pueblo sería Barrio La Paz... Barrio La Paz. Vienen veinte, veintiún nenes de ahí. No deberían estar por zona pero bueno." **(Entrevista realizada a Rosa, docente con cambio de funciones; 12/12/2012)**

En este último fragmento surge una problemática que fue planteada por otras docentes y por el director. La escuela, debe recibir únicamente niños y niñas que vivan dentro de un determinado radio establecido, todos aquellos que no lo hagan deben concurrir a la escuela perteneciente al radio correspondiente con su zona de residencia. Si bien esto está reglamentado, hace unos años atrás comenzó a no cumplirse y a aceptarse en la escuela, chicos de otra zona o radio. Ejemplo de esta situación, son los "chicos del pueblo"; siendo uno de los factores que produjo el aumento de la matrícula. Este hecho, está tratando de ser corregido, prohibiendo en el presente, la inscripción de niños y niñas que no tengan su domicilio en el radio perteneciente a la escuela.

Ahora bien, las docentes detectan este aumento en el número de la matrícula hacia el año 2000, cuando la escuela a través de un proyecto institucional agrega la doble jornada, pasando así de cuatro a ocho horas diarias. Este proyecto estaba pensado para los "chicos del campo", es decir, para los que vivían en las cercanías de la escuela:

"Los nenes que venían de las quintas necesitaban un lugar dónde estar, dónde acceder a libros que en la casa no tenían y demás... estar ocho horas. En sí, el proyecto de jornada completa fue creado especialmente para los chicos de la comunidad de acá, los nenes de las quintas, no los que vienen del pueblo." **(Entrevista a Marta, maestra de 3º grado; 20/11/2012)**

"(...) Fue [la creación de doble jornada] más, más... por necesidad pienso yo que... por lo que se veía la necesidad... bueno, tema de que muchos papás empezaron a trabajar más horas, mamás que salieron a trabajar y antes no lo hacían. Este... la necesidad económica que este... a veces el

chico se iba de acá y no almorzaba o no cenaba, y es como que eso ayudó a que se armara el proyecto." (Entrevista a Sofía, portera; 12/12/2012)

Sin embargo, si bien este proyecto estaba pensado para los niños y niñas del campo, estando directamente relacionado con la crisis económica, política y social que atravesó Argentina por esos años; el mismo atrajo a otros tantos que no eran los esperados, es decir, a los "*chicos del pueblo*". En este sentido y refiriéndose a estos últimos, en varias ocasiones se sostiene que el aumento de la matrícula es debido a que para muchos padres es cómodo dejar a sus hijos/as ocho horas en la escuela, como si la misma fuera una especie de "*guardería*". Veamos entonces algunas frases al respecto que muestran lo planteado:

-Marta: "Empezaron a venir chicos del barrio [Nuestra Señora de La Paz] cuando esta escuela se fue a ocho horas.

-Eugenia: ¿Por qué vienen los chicos del barrio?

-Marta: ¿Vos querés que te la diga fácil? porque se los sacan ocho horas de encima, en muchos casos, ¿entendés?, esa es la razón. Todos los padres trabajan. Porque vos fijate, fijate esta; suponete un día de lluvia cómo nos ha tocado la otra vez entrar, que estaba todo absolutamente inundado. Los nenes que vos tenés acá al rededor, que estaban a una cuadra, se quedaron en sus casas tranquilos. Quiénes eran los que venían a la escuela... los que venían de Nuestra Señora de La Paz que los trae la combi." (Entrevista a Marta, maestra de 3º grado; 20/11/2012)

"Y a veces la desidia de las maestras [refiriéndose a las cosas de la escuela que no le gustan]... viste que dicen `bueno ya llegaron a la guardería´ [los estudiantes], que esto que lo otro y... La guardería porque son ocho horas. Desayuno, almuerzo y merienda." (Entrevista a Agustina, profesora de educación física; 09/11/2012)

-Eugenia: "¿Por qué aumentó la matrícula?

-Antonia: Porque los padres buscan escuela doble jornada. Por ese motivo, no por la calidad, sino por la cantidad de horas que está el chico acá adentro. Y porque es como un mito que la escuela de doble jornada tiene todo... en definitiva... ¿qué tiene? Inglés, artística desde primer grado... pero por ejemplo ellos dicen de computación y computación no tenemos porque no hay internet (...) **(Entrevista a Antonia, docente con cambio de funciones; 11/10/2012)**

Vemos cómo –dejando de lado que a los "chicos del pueblo" no les corresponde asistir a esta escuela por zona o radio– algunas docentes tienen cierta mirada negativa sobre estos niños/as y sus familias. Pareciera como si los mismos fueran extraños, intrusos, los cuales no deberían de pertenecer a la escuela ya que la misma fue creada para otro tipo de niños, los llamados "chicos del campo", al igual que el proyecto de doble jornada. Los del pueblo, entonces, sólo vienen a la escuela porque los padres, parafraseando a algunas docentes, "se los quieren sacar de encima". Además, al venir en combi, estos niños/as asisten todos los días, hasta los de lluvia, y eso pareciera alterar a ciertas maestras.

Al mismo tiempo, ante la pregunta de si existen diferencias entre los chicos del campo y los del pueblo, la comparación, la mayoría de las veces, se realizaba en términos maniqueísta; caracterizando a los "chicos del pueblo" como alborotados, poco inocentes, con un vocabulario inapropiado para el contexto escolar y un poco desobedientes, en contraposición a los otros. Estas características son consecuencia del acceso que estos "chicos del pueblo" tienen a la tecnología, al centro de [REDACTED] y a otras ciudades vecinas, además de poseer mayor tiempo de ocio para juntarse con otros compañeros del barrio. Todos estos "beneficios" los presentan gracias a su mejor posición económica –en contraste con los niños/as del campo–, aunque la diferencia no sea abismal.

"Los otros nenes [los del pueblo] vienen con otras normas de conducta, en cambio los nenes de acá son más humildes, les hablas entienden y demás. Los otros nenes por ahí vienen con otras cosas, están al alcance en la casa de otras cosas; tienen una computadora, tienen televisión,

tienen DVD, tienen todo. En cambio estos nenes [los del campo] son más... hay diferencia, se nota la diferencia. Se nota la diferencia en la calidad de chico de uno y de otro." (Entrevista con Marta, maestra de 3° grado; 20/11/2012)

"Eh... cómo son... también son buenos [los chicos del pueblo], lo que pasa es que tienen toda esa cuestión de que... por ejemplo, vos les decís 'bueno, no corran' y siguen corriendo. Que lo que yo hago diferencia, el chico de campo vos les decís 'bueno, no corran, jugá a las cartas' y ellos se quedan ahí, son como más tranquilos los chicos de campo (...). Como que... o sea, viven [los chicos del pueblo] como más alocados en esto viste de... de... de la vida, de la tele, de las cosas que ven, miran programas que no tienen que ver. Y todo los va como acelerando, digamos." (Entrevista a Agustina, profesora de educación física; 09/11/2012)

"Los chicos del pueblo tienen otro tipo de vocabulario, primero y básico [se refiere al vocabulario que utilizan como sobresaliente y distintivo]. Eh... como ya tienen... se juntan con otro tipo de compañeritos ahí en el barrio, tienen otro tipo de vocabulario, otro tipo de comportamiento y otro tipo de actitud (...) Y bueno, después el tema de que conocen, por ejemplo la mayoría que viven en el pueblo van a Merlo constantemente, y los nenes de acá cuando llegamos de las vacaciones dicen que se fueron de vacaciones a Merlo." (Entrevista a Marisa, maestra de 6° grado; 20/11/2012)

Vemos entonces que estos niños y niñas, no son el tipo de estudiante deseado o esperado para una escuela rural. En primer lugar porque geográficamente no les corresponde –deberían ir a la escuela perteneciente al radio de su residencia– y; en segundo lugar, porque aunque se los llame "*chicos del pueblo*", son al mismo tiempo vistos como pertenecientes a los barrios periféricos y con ello surge, aunque no se explicita en el discurso de las docentes –quizás por un reparo ético–, todo un imaginario negativo asociado con el comportamiento y la estética de los jóvenes de barrios

humildes, lo cual supuestamente produciría que estos niños sean más desobedientes, alborotados, "avivados" y, por ende, menos inocentes que los "chicos del campo". Al mismo tiempo, estos niños a diferencia de los de la comunidad toba o los del campo, no son vistos como "portadores" de marcas étnicas o nacionales.

Ahora bien, existen diferencias en los estilos de vida de los niños del campo y los del pueblo, y esas diferencias hacen que los mismos se comporten de formas diversas en la escuela. En consecuencia, según algunas docentes, los primeros se copian o se "acoplan" al comportamiento y/o la estética de los segundos; pero nunca a la inversa. Asimismo, la construcción o valoración que efectúan hace que esta influencia no sea recibida o vista de forma positiva:

"Yo, lo que te decía en cuanto a las influencias... vos decís eh, los chicos del campo, por ejemplo hay un nene del campo que vive allá bien en el campo y por ahí, suponete, tiene el pelo cortado tipo wachituro²⁹, acá todo pelado [se señala los costados de la cabeza], cosa que años anteriores en los chicos del campo y todo eso no existía, ¿entendés? Esas son las cosas que... que yo veo que han cambiado, específicamente del chico del campo. Que si bien por ahí viven en el campo y por ahí, no sé si van tanto al pueblo, pero como que copian esas cosas." (Entrevista a Agustina, profesora de educación física; 09/11/2012)

Así, pareciera como si estos "chicos del pueblo" tuviesen un poder de influencia o dominación sobre los del campo, en cuanto a la estética y al comportamiento, que no es del agrado de la mayoría de las docentes. Lo sobresaliente es que en ninguna conversación se planteó la influencia de los niños/as del campo sobre los del pueblo, situación que supongo –a partir de las valoraciones ideales de las docentes–, sería la deseada.

²⁹ Los Wachituros son un conjunto musical asociado generalmente con la cumbia o la música tropical en Argentina. La banda, creada a principios de 2011, está conformada por seis adolescentes provenientes de sectores sociales muy humildes. Los Wachituros se caracterizan por haber creado un nuevo estilo musical y tipo de baile, acompañado de una nueva estética –que incluye como sobresaliente el corte de pelo que combina rapados en ciertas zonas de la cabeza y teñidos– que se difundió ampliamente entre los jóvenes de clase media y baja.

3.1.3. Los niños y niñas tobas. Del Chaco a la ciudad y de la ciudad al campo

Cuando comencé a indagar sobre opiniones acerca de los niños/as tobas y su comunidad, encontré una amplia coincidencia entre los discursos de las maestras señalando un marcado "escepticismo" acerca de la identidad de los mismos. Así, durante una conversación con dos maestras en la biblioteca:

Ellas me contaron que la comunidad toba de [REDACTED] era producto de una "mezcla" entre una comunidad de Derqui y otra de Avellaneda. Es decir que, cuando llegaron, no se conocían entre sí y esto generó, en los primeros tiempos, discriminación entre los propios niños y niñas tobas acusándose de ser de Derqui o Avellaneda, según su procedencia. Esta situación produjo (nuevamente) una "mezcla" de costumbres, no exactamente de la cultura toba sino de la cultura producto de los contextos de los cuales venían. También me dijeron que: *"esos de tobas no tienen nada"; "los nenes no saben hablar toba"; "solo conservan el título"; "no los vas a ver con plumas, tienen zapatillas mejores que las tuyas"; "solo conservan lo artesanal"*. (Registro N° 2; 23/09/2011)

En líneas generales, se planteaba entre las docentes una especie de "mezcla" – exactamente lo mismo que se sostenía con "los chicos del campo"– sufrida por la gente de la comunidad, otorgándole a esta palabra un sentido negativo ya que, por lo que pude entender, esto generaba una pérdida de autenticidad en su llamada identidad toba. Para ser "tobas de verdad" debían conservar "intactas" sus prácticas culturales, así como su lengua, y evitar todo tipo de "contaminaciones" en tanto rasgos prestados de sociedades ajenas o si se quiere modernas. En otras palabras, no se les otorgaba el derecho a cambiar, a ser sujetos históricos en relación con otros. Veamos entonces cómo esa identidad toba se pone en duda y cuestionamiento; agregando al mismo tiempo una especie de "gradación" en la autenticidad de la misma al sostener que no se los ve "tan" tobas:

"Bueno, cuando empezaron a venir, el hecho, yo ya te he dicho que por ahí, si bien sus raíces, sus familias, sus abuelos eran tobas pero por ahí ellos... yo no los veo tan tobas. O sea, son familias que han venido viste, como es de... la Isla Maciel de Avellaneda, toda esa zona. Claro y tienen esas costumbres que supongo yo que nada que ver con lo que es toba, el Chaco, allá donde va Patricia Sosa, viste. Nada, me da la impresión de que nada que ver (...)" (Entrevista a Agustina, profesora de educación física; 09/11/2012)

Frases y caracterizaciones de este estilo abundaron en los diálogos que tuve tanto con el director como con las docentes, al referirse a los tobas: *"desculturados"; "estos tobas son de Avellaneda..."; "estos de tobas no tienen nada"; "no saben ninguna palabra en toba, ni en la comunidad lo hablan"; "las nenas bailan reggaeton, ¿reggaeton? ¿eso los identifica?, ¡¡no, eso nos identifica a nosotros!!"; "lo típico no les llama la atención"; "están muy urbanizados, la cultura de ellos la tienen los grandes y los chicos nada"; etc. Sin embargo, la frase más esclarecedora, representativa y gráfica de lo que se pensaba y sentía en la escuela con respecto a la comunidad toba, me la dijo la ex directora de la institución, quien se encontraba en la misma pero con cambio de funciones³⁰:*

Mientras estaba con las maestras en la biblioteca cortando florcitas para un acto y haciéndoles preguntas sobre el barrio toba, Antonia, que se encontraba calentándose las manos en la estufa me dice: *¡Vos María escribí todo lindo, eh! Olvidate de todo lo que te estamos diciendo. ¡Pobre, ella vino a averiguar de los tobas y nosotras la bajamos de un hondazo!'. A lo cual todas se rieron. (Registro N° 2; 23/09/2011)*

Según el imaginario de las docentes, era evidente que yo estaba buscando a los tobas y, resultaba ser, que en verdad los llamados "tobas" no eran tales o no existían en

³⁰ Según el artículo 7º, del estatuto docente de la Provincia de Buenos Aires, LEY N° 10.579; uno de los derechos del personal docente titular es *"El cambio de funciones en caso de disminución o pérdida de aptitudes psico-físicas, cuando no se alcancen a cumplir los requisitos establecidos para la jubilación por incapacidad."* <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-10579.html>

tanto ese supuesto ideal. Estas declaraciones me hacen pensar en los postulados clásicos sobre cultura de los que habla Crehan (2002:54), en los cuales se la plantea como: 1- un sistema que constituye un todo ordenado, 2- una entidad acotada y diferenciada y, 3- relacionada íntimamente con lo tradicional en oposición a lo moderno. Es así como entonces se termina por identificar una cultura con un pueblo determinado, asociado a un territorio concreto y caracterizado por una visión del mundo específica expresada a través de una lengua común. Esta concepción, por lo tanto, no permite ver la historicidad, fluidez y cambios culturales o hace que estos cambios se vean como algo negativo y contaminante. Que las niñas de la comunidad toba bailen reggaeton, tengan mejores zapatillas que las mías o vengan de Avellaneda no hace que sean menos tobas que aquellos que viven en el Chaco o Formosa, o hablan toba. Por lo menos en términos de la autoadscripción, aunque lo que está en juego en la construcción identitaria de la escuela no pareciera ser ese criterio, sino solo la identificación por otros. Es decir, para la institución pareciera que la potestad de "definir" identidades pasa por criterios externos, más que internos, de autorreconocimiento. A pesar de que según los criterios censales de nuestro país, el estándar para la medición de la población indígena es el auto-reconocimiento y ascendencia.

En un sentido similar, Barth (1976) sostiene que la interacción, movilidad y aceptación social entre grupos étnicos diferentes no produce aculturación, concepto por sí cuestionable ya que presupone la existencia de algo definible y fijo de antemano. Lo que caracteriza a un grupo étnico no es una lista de rasgos objetivos o principios básicos como la existencia de ciertas prácticas, vestimenta, lengua, etc.; sino la identificación y la autoadscripción por parte de los mismos agentes sociales. Es decir, que lo importante en la construcción de la identidad serán los factores subjetivos esgrimidos por los protagonistas. También, Cuche (2007) plantea, como ya sostuvimos anteriormente, que las identidades culturales no son preexistentes a los individuos. Es por este motivo que se descartan aquellas teorías que tienen una concepción objetivista de la identidad al tratar de describirla a partir de cierto número de criterios determinantes considerados "objetivos": herencia, cultura, lengua, etc. Esto llevaría a ver la identidad como un fenómeno estático, fijo, que remite a una colectividad definida de manera casi inmutable. Así, en oposición, *"la identidad es una construcción que se elabora en una*

relación que opone un grupo a los otros con los cuales entra en contacto." (Cuche, 2007:109)

Situaciones idénticas se han registrado en la escuela a la cual asisten los niños y niñas tobas de Derqui, en donde los docentes comparten y reproducen la asociación entre indígena, esencia inmodificable y pasado. En este sentido, se apela simultáneamente a imágenes contrapuestas sobre "los tobas": una, la que haría referencia a los "auténticos", los que vinieron del Chaco y otra, que incluiría a todos los que pasaron por los asentamientos marginales de Buenos Aires. (Borton, 2011; García Palacios, 2011; Hecht, 2008). De ese modo, vemos lo complejo que resulta para estos niños escolarizarse en contextos donde circulan esas representaciones docentes.

Entonces, volviendo a nuestro contexto puntual, sumado a este "descreimiento" sobre la identidad toba, también se pudieron observar, en algunas docentes, actitudes despectivas y un tanto violentas con respecto a los miembros de la comunidad. Así, en la sala de profesores, dos maestras mientras tomaban café, fumaban y corregían cuadernos dialogaban acerca de estas familias:

Coincidieron en que los tobas se fueron adaptando de a poco, que ahora estaban más tranquilos pero que como ellos venían de una villa, *"tenían la forma de actuar de la villa: prepotentes, peleadores..."* y que por eso habían alterado el orden de la escuela. El resto de los padres no querían que sus hijos se junten con los tobas porque eran peleadores. También sostuvieron que: *"los chicos no saben hablar toba y sus padres tampoco", "los nenes no quieren ser tobas", "los padres no transmiten el orgullo de ser toba"*. **(Registro N° 2; 23/09/2011)**

De esta manera, parece ser doble el estigma que sufren los niños y niñas de la comunidad toba, por parte de algunas docentes: por un lado, se los acusa de una pérdida de identidad por no poseer ciertos rasgos que se suponen característicos de "los tobas" (además de un supuesto deseo por su parte de no ser identificados como tobas); por el otro, se sostiene que esa pérdida es producto de su urbanización, la cual al mismo tiempo los etiqueta de manera peyorativa como *"villeros"* prepotentes y peleadores que alteran la paz del campo. En otras palabras, el etiquetamiento que sufren los niños es doble y en ambos casos cargado de una negatividad sobresaliente. Frases como las

arriba expuestas se reproducían en otros discursos: *"son complicados y cerrados"* [en referencia a los padres de los estudiantes tobas]; *"los chicos de secundaria van a los cumpleaños de 15 a comer y a chupar de arriba"*; *"los hijos de S eran sucios, nosotras jodíamos que en el baño de la casa había un cartel de clausurado"*; *"traían, o sea, mañas bastante complicadas de ciudad, o sea, bastante complicadas viste en los chicos. Eso influyó mucho en la escuela y en el barrio."*

Vemos así, cómo la experiencia de vida –previa a la conformación del barrio en ████████– en zonas con muchas carencias o villas de la ciudad, deja su marca en las representaciones y formas de ver que los otros tienen sobre lo "auténticamente toba". De esta manera se contraponen lo étnico con la posición de clase, como si fueran fenómenos de distinto orden e incluso incompatibles, como si uno anulara o sustituyera al otro. Sin embargo, la dimensión étnica se entrelaza compleja e inseparablemente con la de clase social (Hecht, 2008:155).

3.2. El recreo. Las voces de los/as niños/as cargadas de sentimiento

Al comenzar mi trabajo de campo en la escuela, mi objetivo central se dirigía en relación con los niños y niñas de la comunidad toba. Sin embargo, como ya señalé en la introducción, con el transcurrir de las visitas, fui sorprendida al encontrar que la institución presentaba un considerable número de población de origen boliviano, además de la llamada *"población golondrina"* –es decir, niños y niñas que migran junto a su familia desde diferentes provincias del país hacia Buenos Aires por cuestiones laborales y que al finalizar la temporada de trabajo, regresan a sus hogares. Por lo que mi espectro de análisis se amplió a los distintos colectivos caracterizados como étnicamente diferentes.

Uno de mis desafíos principales, fue lograr en el marco de la investigación una relación de confianza y amistad con los niños y niñas de la escuela para así poder conocer sus historias de vida y orígenes. Me interesaba recuperar sus perspectivas ya que además de ser ellos, parte fundamental de esta Tesis, sus discursos eran importantes y necesarios para contrastarlos y relacionarlos con los de las docentes. Además, los puntos de vista de los chicos no siempre se han considerado en las investigaciones

antropológicas (Hecht *et al.* 2009 y Szulc *et al.* 2009), no obstante, en esta tesis decidimos darle un lugar a recuperar sus voces y pareceres.

Parece entonces que el recreo despierta sentimientos de libertad y, en esa libertad reflejada en risas y gritos, pude conocerlos plenamente, pero sobre todo, escuchar sus voces infinitamente ignoradas por gran parte de los adultos de la institución. Así, de recreo en recreo y en "horas libres"³¹ pude ir conociendo a la mayoría de los niños y niñas del colegio y escuchando lo que tenían o querían decir. Muchas veces, sus historias y asuntos personales eran contados a raíz de mis preguntas y otras surgían de forma espontánea producto de alguna situación que despertaba las ganas de contar. En este sentido, en uno de los "recreos largos"³², mientras estaba sentada en un banco con niñas de 4º grado, enseñándome ellas cómo hacer un "trenza cocida", y luego de hacerse un silencio producto de que el tema central se había agotado, pregunté:

-Eugenia: *"Bueno, a ver... ¿qué me pueden contar?"*

-Gisela: *mmm... ¡¡que mi mamá se va a ir a Bolivia!!"*

Esa fue la primera vez que delante de mí, una niña hizo referencia a su país de origen con una gran expresión de alegría en su rostro, sin que yo preguntara directamente al respecto. Gisela me contó que su mamá viajaría a Bolivia porque allí se encontraba su abuela enferma. Inmediatamente Brenda, otra de las niñas, dijo que su papá era hermano de la mamá de Gisela y que él también viajaría para ver a su abuela. Entonces le pregunté al resto si conocían Bolivia. De cinco niñas dos eran bolivianas y tres hijas de migrantes bolivianos; todas conocían Bolivia. Luego de contarme eso, las niñas comenzaron a hablar entre sí, despreocupadas por mi presencia:

Mientras hablaban escucho que dicen algo del "horno", entonces les pregunto qué era el horno. Me contaron que todas, menos Zoe, eran primas y que sus papás trabajaban en el horno, ellas no vivían ahí sino

³¹ Las "horas libres" son horas en las cuales los niños y niñas no tienen clases, por ejemplo, porque faltó el profesor de la hora especial. Entonces, los estudiantes pueden recrearse libremente bajo la supervisión de un docente.

³² Los estudiantes tienen un recreo largo de media hora que se les otorga luego del almuerzo.

cerca de la escuela (antes, algunas vivían en el horno). Sus mamás eran amas de casa. Gisela me contó que su papá era el jefe pero que ya no quería ser más, entonces ahora lo sería el papá de Brenda. El papá de Brenda iba a cumplir años el viernes e iban a hacer una fiesta en el horno para festejar su cumpleaños y que se iban a Bolivia. Iba a venir mucha gente de La Plata y de Bolivia a la fiesta, y ellas se sentían muy entusiasmadas con este acontecimiento. **(Registro N° 6; 09/10/1012)**

Llamó mucho mi atención la naturalidad y frescura con la cual hablaban de Bolivia estas niñas ya que, en reiteradas ocasiones, las docentes me comentaron que los niños no hablan de su país de origen a no ser que uno les pregunte. Por lo cual, supuse que el tema de la procedencia sería difícil de abordar ya que estaría acompañado de actitudes de vergüenza y "silenciamiento". En este sentido, cuando le pregunté al director si los niños y niñas se reconocían como bolivianos me contestó: *"Sí, te cuentan... no es una cuestión de militancia tampoco eh... más que nada como todo migrante trata de adaptarse"*. Respuesta que afirmó más mi impresión.

Sin embargo, nuevamente, otras situaciones con los niños y niñas de 4° grado durante una hora libre, volvieron a sorprenderme de forma más que grata:

Se me acerca Pedro, mientras miro la carpeta de Alma, y me pregunta de qué cuadro soy. Empezamos a hablar de fútbol y sólo, sin que yo le pregunte, me cuenta que Bolivia le ganó 4 a 2 a Uruguay. Entonces le pregunté si siempre veía los partidos de Bolivia, a lo cual me respondió que sí, que siempre los veía por el canal de cable. Aproveché por lo tanto, para preguntarle si conocía Bolivia y me dijo que sí. Él siempre iba a la casa de su primo que tenía pileta, Bolivia era muy lindo y tenía muchas montañas. La expresión de Pedro mientras recordaba Bolivia era un tanto triste, como de melancolía. (...) Pedro me contó que él antes vivía en Potosí, en las montañas y que siempre jugaba al fútbol allá. Brenda, que estaba escuchando, dijo que también antes vivía en Potosí, a lo cual Pedro le preguntó si en las montañas y ella respondió que sí (...).

Fue en estas horas libres que me quedé hablando y jugando, en un rincón del aula, con algunos niños y niñas de origen boliviano (Pedro, Lucía, Brenda y Zoe) y con Alma, niña de la comunidad toba. Les pregunté si sabían hablar en otro idioma e inmediatamente me dijeron que sí, que sabían quechua. Entonces, les dije que a mí me encantaría aprender y así comenzaron a enseñarme, más que entusiasmados, las siguientes palabras: "ari"³³ (sí); "mana" (no); "pilpinto" (mariposa); "yacu" (agua); "manacanchu" (no hay); "tica" (flor); "wuwita" (bebé); "runa" (gente); "sara" (maíz); "imatapurankui" (¿qué querés?); "uma" (cabeza); "miquiu" (come); "wasi" (casa); "yagua" (sangre); "quetal purinqui" (¿cómo andas?); "imilia" (chica joven); "iacuia" (chico joven); "michi" (gato); "imasutiaqui" (¿cuál es tu nombre?); "hualpa" (gallina). Algunas de estas palabras las habían trabajado en un afiche en la hora de Inglés, con la profesora Julieta. **(Registro N° 8; 02/11/2012)**

El afiche mencionado en el fragmento de la nota de campo, se encontraba pegado en una de las paredes del patio interno de la escuela. En el mismo se desplegaban las palabras en castellano, quechua e inglés (ejemplo: mariposa/pilpinto/butterfly). Como en el transcurso de mi trabajo de campo en 2012 no pude localizar a la profesora de inglés para charlar sobre esta actividad, manejo la hipótesis de que la misma es concomitante de la visita al campo que realicé el 13/09/2011 (Registro N° 1, ver en el presente apartado, más abajo), donde presencié una de sus clases de Inglés y ante mi pregunta: *"Sabemos hablar castellano, que es un idioma, e inglés que es otro. ¿Alguien sabe hablar en otro idioma que no sean estos?"*; tres niñas respondieron de forma positiva que sabían hablar toba y se desarrolló toda una dinámica similar a la planteada en el afiche. En ese entonces, la docente sostuvo que era la primera vez que algo así sucedía en el aula y que se incorporaba un nuevo idioma a la clase.

³³ Las palabras se encuentran escritas según la pronunciación de los niños y niñas y bajo su supervisión, sumado a que en muchos casos fueron escritas por ellos. Es por este motivo, además de mi desconocimiento de la lengua, que las palabras no se encuentran escritas con la gramática correcta ni con una transcripción fonética.

Como ya sostuve, si bien no logré interactuar nuevamente con la profesora de Inglés como en el 2011; es necesario aclarar que este afiche con palabras en castellano, quechua e inglés fue el único indicio que encontré en toda la escuela en relación al tratamiento de una lengua diferente. Observé las carpetas de todos los niños/as y la cartelera de todos los salones pero no encontré actividades similares a la planteada. Al mismo tiempo, al preguntar a las docentes y al director sobre la existencia de algún proyecto en relación con la diversidad cultural, nadie me nombró a la profesora de inglés. Esto me lleva a pensar que la actividad en relación con la lengua quechua fue desarrolla en unas pocas clases, no teniendo un objetivo pedagógico claro sino simplemente una curiosidad folclórica y exotizante (Borton, 2005 en Hecht 2008). De esta manera, las palabras en quechua quedaron impresas en un afiche a modo decorativo, aisladas de todo posible significado y funcionalidad en el contexto escolar.

Ahora bien, como vimos en la nota de campo anterior, a pesar de que estos niños y niñas de origen boliviano no mostraron vergüenza alguna al hablar de sus orígenes y se presentaron muy extrovertidos a la hora de hablar de sus familias, de la lengua quechua –esto quizás, porque ya se habían tratado algunas palabras en las clases de inglés– y de lo lindo que era Bolivia; se dio una situación con uno de los chicos de 6° grado que modificó nuevamente mi interpretación sobre la realidad de estos estudiantes.

Durante una entrevista colectiva que le hice a un grupo de varones del último grado, al preguntarles si alguno conocía otro país o provincia todos respondieron que sí; algunos conocían Paraguay, otros Misiones y otros Entre Ríos. Uno de los chicos, Mauricio, no contestaba, entonces le volví a preguntar y, antes de que conteste, otro niño contestó por él: "*Sí, Bolivia*". Ante esta actitud, Mauricio se enfureció negando que conocía ese país y, ante una nueva acotación: "*sus papás son de Bolivia*", intentó pegarle a su compañero.

Comencé entonces a notar que, los chicos un poco más grandes, tenían vergüenza de hablar sobre sus orígenes o el de sus familias y, en algunos casos como el anteriormente expuesto, estos temas generaban angustia. Exactamente lo mismo sucedía con los chicos de la comunidad toba. Cuanto más grandes eran, más se complicaba hablar de sus raíces. Veamos entonces cómo, con total normalidad, unas niñas de la comunidad toba de 4° grado, respondieron de forma positiva ante mi pregunta de si alguien sabía hablar otro idioma que no fuese el castellano o el inglés. Así, luego de

hacer un ejercicio de pronunciación con el número "thirteen", la profesora de inglés, Julieta, les preguntó a los estudiantes:

"¿Y? ¿Cómo se sintieron? ¿Se sintieron raros? Cada idioma tiene una música y ustedes lo saben porque cantan". Seguidamente, me explica que ella siempre realiza comparaciones entre cómo se pronuncian las palabras en inglés y en castellano; agregando, al finalizar su explicación: "Seño, lo que vos quieras preguntar o aportar bienvenido sea, puedes participar sin problema". Así, acepto su invitación, entonces digo:

-Eugenia: *"A ver, yo tengo una pregunta. Sabemos hablar castellano, que es un idioma, e inglés que es otro. ¿Alguien sabe hablar en otro idioma que no sean estos?"*

-Charo: *¡Sí! ¡Yo sé toba!*

-Eugenia: *¡Qué bueno! ¿Alguien más sabe?*

-Charo: *¡Sí, ella también!"* (Señalando a otra nena que asiente con la cabeza y una sonrisa).

La profesora entonces le pregunta a una de las nenas como se dice "trece" en el idioma toba así podían comparar y aprender una palabra nueva. La nena le contesta que no sabe, pero que tiene un libro de la lengua toba y que lo va a traer para compartir (...) De repente, Charo escribe la palabra "tagay" en el pizarrón. La docente se sorprende y le pregunta cuál es el significado, a lo que la nena responde que significa "borracho" y que su papá le dice así en broma. Después escribe "aboche" y cuando la maestra le pregunta qué significa, otra nena, Ramona, dice que significa "a dormir" y que se pronuncia "abochí". Luego, le enseñan a la profesora otras dos palabras: "cola" que significa "vení" y "nala" que significa "sol". La misma, mientras aprende las nuevas palabras les enseña cómo se dirían estas en inglés. Entonces queda escrito en el pizarrón, por ejemplo: sol/sun/nala; a dormir/aboche/go to sleep; borracho/tagay/drunk. *"¡Hoy estoy emocionada porque incorporamos el idioma toba!"* dice la profesora (...). Todos los estudiantes se encontraban muy entusiasmados por aprender palabras en el idioma toba. Suena el segundo recreo y todos

salen a jugar; yo me quedo con la profesora hablando un poco. Me dijo que era la primera vez que aparecía el idioma toba en esa clase, que en otros cursos sí, en algunas ocasiones, habían surgido ciertas palabras por parte de los chicos pero no más que eso. **(Registro N° 1; 13/09/2011)**

Vemos cómo lo mismo que sucedía con los niños/as migrantes bolivianos e hijos de migrantes bolivianos, sucedía con los niños/as tobas. Los más pequeños, como vimos en el fragmento anterior, no presentaban mayores problemas al hablar de sus orígenes o de la lengua de sus ancestros –por más que conociesen pocas palabras. Sin embargo, a medida que crecían, las vergüenzas comenzaban a surgir al igual que los intentos por ocultar sus raíces o residencia:

Me quedé parada en la puerta del aula de 6° grado sin darme cuenta que era el recreo, estaba esperando que los chicos entren con la maestra pensando que tenían hora de clase. En ese momento se acercaron a mí tres chicos que comenzaron a indagar quién era y qué hacía en la escuela. Contesté sus preguntas y hablando de todo un poco les pregunté por dónde vivían: "*¿viste el barrio toba? cerca*", me contestaron. En ese momento se empezaron a reír entre ellos de manera cómplice y uno me dice: "*vivimos en el barrio toba, ¿vos conoces? está toda la joda ahí. En serio, está toda la joda*". Mientras me decía esto se quedó mirándome serio y luego comenzó a reírse con sus amigos, con lo cual pensé que me estaban haciendo una broma. Les dije que sí conocía el barrio toba y que el año pasado había hablado con Martín, el Cacique, con lo cual comenzaron nuevamente a reírse y a hablar en secreto. Ante esta situación, les pregunté si me estaban diciendo la verdad, entonces uno dijo: "*nosotros tres somos descendientes de tobas...*", a lo cual otro agregó: "*¡sí, pero no hacemos artesanías y todas esas cosas!*" y comenzaron nuevamente a reírse entre ellos. **(Registro N° 4; 25/09/ 2012)**

Exactamente la misma situación sucedió con otro niño de 6° grado en el año 2011, cuando al preguntarle dónde vivía me dijo, riéndose, que era del Barrio

Gándara³⁴, con lo cual otro niño respondió que era mentira y que vivía en el Barrio Toba. Terminando aquel por aceptar su mentira y confirmarme que vivía donde su amigo decía.

Por otra parte, también sucedía que muchos niños y niñas tobas habían nacido y vivido un tiempo considerable en asentamientos marginales de Buenos Aires. Esto hizo que muchos hayan experimentado situaciones muy violentas que aún recordaban, como robos y tiroteos en los cuales, en algunas ocasiones, las víctimas fueron sus familiares. Sin embargo, a pesar de esto y de que en [REDACTED] –como me contó el Cacique en la charla que tuvimos– tenían viviendas dignas y una vida más tranquila, muchos niños y niñas planteaban que extrañaban su antiguo lugar de residencia.

Ahora bien, ¿qué es lo que pasa?, ¿por qué a medida que estos niños/as van creciendo comienzan a sentir vergüenza, menosprecio y hasta angustia al hablar de sus padres o sus orígenes?, ¿a qué se debe que esto suceda? Si bien no observé en la escuela situaciones de discriminación, estigmatización o racismo; quizás los más grandes comienzan a entender y a vivenciar de forma más cotidiana, como sostiene Novaro (2011), tensiones muy claras de sus adultos de referencia en torno a cuestiones identitarias. Las mismas se inscriben en un contexto social en el que se registran imágenes negativas en relación con las migraciones recientes de países limítrofes y a los llamados "indios". Situaciones de discriminación que hayan sufrido ellos o sus padres, pueden generar rechazo o negación ante la sola idea de revelar sus orígenes. En muchos casos, este ocultamiento puede ser visto como una "estrategia de supervivencia" o de prevención ante ciertos contextos o situaciones que pueden ser hostiles y violentos ante su presencia, considerándolos parte de grupos raciales inferiores. En este sentido, Balibar considera el racismo como un fenómeno social que se observa en prácticas, discursos y representaciones como desarrollos *"del fantasma de la profilaxis o desagregación (necesidad de purificar el cuerpo social, de preservar la identidad del yo, del 'nosotros', ante cualquier perspectiva de mestizaje e invasión), y que se articulan en torno a estigmas de la alteridad (apellido, color de la piel, prácticas religiosas)"* (1990:32). Por lo tanto, estas prácticas, discursos y representaciones funcionan en una red de estereotipos que permiten la formación de una comunidad racista y obligan a los individuos y colectividades que son objeto de ese racismo a

³⁴ Este es uno de los barrios periféricos que se encuentra cercano al barrio Nuestra Señora de La Paz.

percibirse también como una comunidad. Como sostiene Paulo Freire: *"El dominante necesita inculcar al dominado una actitud negativa hacia su propia cultura. Los primeros favorecen en los últimos el rechazo de la propia cultura, generándoles la falsa comprensión de la misma como algo desagradable e inferior (...). Han sido explotados, violados y se les ha negado violentamente el derecho a existir y expresarse."* (Freire, 1985 en Rebellato 2010).

3.3. Concepciones sobre la diversidad cultural: ¿Quiénes son los "otros"? ¿Cómo se construye esa otredad desde la escuela?

Se torna revelador comenzar el presente apartado con el siguiente fragmento producto de la entrevista realizada al director de la escuela:

-Eugenia: "¿Crees que en la escuela hay diversidad cultural?"

-Santiago: Eh, no. Mira, yo te digo, el tema de la diversidad cultural... está muy vinculado también a cómo se comporta el chico frente a los demás. Si el chico hace exhibición de elementos de una cultura diferente... entonces uno puede tomar eso como punto de partida para avanzar en el terreno cultural y decir 'bueno, acá hay una cultura diferente que se está expresando'. Eso no se da. Es decir, por ejemplo, los migrantes bolivianos no hablan quechua en frente tuyo. Los tobas no hablan toba y, los que hablan, tampoco lo hacen; y alguno te cuenta algo o te traen una artesanía... punto. Se habla mucho de la multiculturalidad y el aprendizaje bilingüe, pero no hay previsiones formales sobre eso. Es decir, si alguien quisiera que los chicos que pertenecen a la etnia toba conserven su lengua, tendría que haber un maestro que enseñara la lengua, porque no es que tienen su lengua y tienen que abandonar su lengua para aprender en castellano, es que no hablan su lengua, la lengua de sus ancestros. Por ahí alguno entiende y algunas palabras y muy poco. En el caso de los bolivianos, donde se habla quechua en la casa, por ahí los más chiquitos, este... tardan más en adaptarse a hablar

permanentemente en castellano o escuchar permanentemente el castellano (...)

-Eugenia: *Entonces, para recapitular un poco. Vos no crees que haya diversidad cultural acá en esta escuela, ¿te entendí bien?*

-Santiago: *Yo no advierto hechos culturales que definan la existencia de culturas coexistentes entre la matrícula, entre los niños que vienen acá. Es decir, no... es decir, vos advertís diferencias de comportamiento de raíz cultural o no. No se advierte". (Entrevista a Santiago, director de la escuela; 13/12/2012)*

Se hace claro cómo, nuevamente, surge esta cuestión de los "rasgos" esenciales y las prácticas características de una cultura. Según Santiago, para que haya diversidad cultural es necesario que el estudiante haga "*exhibición de elementos de una cultura diferente*". Eso en la escuela, según él, no se da: "*Yo no advierto hechos culturales que definan la existencia de culturas coexistentes entre la matrícula*". Pareciera entonces, que todos los niños/as fuesen iguales o presentasen todos una cultura homogénea. De este modo, se hace evidente en su discurso, el histórico mandato escolar homogeneizador, conocido ampliamente como el famoso "crisol de razas", el cual no solo se refleja en sus palabras, sino en las de la mayoría de las docentes:

"Acá se trata a todos por igual y los chicos también se adaptan viste... ellos ya como... no hay diferencia me parece entre ellos y en la escuela tampoco porque es el modo de trabajar" (Entrevista a María, bibliotecaria de la escuela; 11/12/2012)

No es deber de los niños y niñas mostrar o, mejor dicho, demostrar de manera explícita "elementos culturales" que den cuenta de su pertenencia étnica o nacional, además de que eso supondría cosificar sus propias y complejas identificaciones étnicas. Sin embargo, para el director, la lengua es obviamente un hecho cultural que define y demarca la existencia de una cultura diferente y, si no hay lenguas diferentes o comportamientos distintivos y característicos, no hay diversidad cultural en la escuela: "*Si el chico hace exhibición de elementos de una cultura diferente... entonces uno puede*

tomar eso como punto de partida para avanzar en el terreno cultural y decir 'bueno, acá hay una cultura diferente que se está expresando'".

Ahora bien, si es sabido que a la escuela asisten niños tobas y bolivianos, por ejemplo, quizás sería de suma relevancia indagar cuál es la problemática de fondo en relación con la lengua y no solo dar por sentado que no la hablan y por eso desestimar su etnicidad. En este sentido, la institución podría cuestionarse: ¿los niños, no saben hablar la lengua de sus padres o existe algún otro motivo que impida que los mismos se expresen libremente en ese idioma dentro del contexto escolar?, si no saben hablar ese idioma ¿por qué motivo es? y, si comprobamos que lo hablan en otros lugares ¿por qué no lo hacen en la escuela? Con estas preguntas me repregunto y, si se quiere, hipotetizo, ¿será que el hecho de no hablar la lengua de sus padres, en ciertos lugares, es una estrategia de defensa ante una sociedad que rechaza y margina lo diferente, lo extraño? o ¿será que los padres de estos niños/as no les han enseñado la lengua de sus ancestros como una estrategia para protegerlos de posibles situaciones violentas y desagradables como la burla o la discriminación? En este sentido, comparto algunas de las reflexiones de Hecht (2011) sobre el rol de las instituciones educativas y las competencias lingüísticas en lenguas minorizadas. La escuela ocupa un espacio central en la vida de los niños, ya que a través de la escolarización, los mismos ingresan en un campo de múltiples yuxtaposiciones, disputas y tensiones que se dan entre la escuela y la familia. Al mismo tiempo, el castellano es considerado y valorado, por las minorías étnicas, como una herramienta para la defensa de sus derechos en el contexto de la ciudad y para sus relaciones con la sociedad hegemónica (Hecht, 2011). Así, podemos vislumbrar lo complejo que puede resultar para estos niños expresar sus adscripciones étnicas y lingüísticas.

La postura del director es clara. Podemos entonces observar que la misma, es un tanto esencializadora, o por lo menos, poco reflexiva y despojada de interés por problematizar los hechos que competen a la población escolar en relación con las cuestiones culturales. En contraposición a lo que supone el director de la institución, cualquier situación escolar que uno se imagine es una situación intercultural, ya que en la escuela se encuentran distintos sectores sociales, sujetos de diferentes procedencias y con experiencias formativas variadas. Por ende, la homogeneidad cultural dentro de las aulas es un simple deseo irrealizable. Así, la interculturalidad debería traducirse tanto en

políticas de reconocimiento de los otros como en reflexiones críticas acerca de los mandatos comunes, además de una reflexión sobre cómo esos otros fueron construidos, en parte, por la misma institución escolar (Novaro, 2006). Esto, en nuestro contexto escolar, no sucede.

Ahora bien, pasa algo muy extraño, a pesar de que el director reconoce la existencia de niñas y niños tobas, bolivianos, hijos de bolivianos y "*migrantes golondrina*" en la escuela; al mismo tiempo sostiene la inexistencia de diversidad cultural ya que la misma, parafraseándolo, no se observa en rasgos sobresalientes. Podríamos decir entonces que esto, es una forma de invisibilizar "a medias" la diversidad existente en las aulas, la cuál es peor que una invisibilización "absoluta" ya que en esta última directamente no se reconoce o se niega la alteridad; siendo que en la primera sí se la reconoce pero se le niega entidad y valor al no mostrar esta rasgos distintivos y, si se quiere, exóticos.

Otra cuestión sucede con las maestras, si bien reconocen en una primera instancia la existencia de diversidad cultural y mencionan a los niños y niñas de origen boliviano, a los tobas y a los "*migrantes golondrinas*"; terminan haciendo foco en los estudiantes de la comunidad toba. Es decir, estos últimos son "La Diversidad Cultural", así con mayúsculas y en singular, ya que para ellos son los proyectos relacionados con esta temática, mejor dicho, el único proyecto realizado por Betiana, docente de 5° grado: "*Pueblos Originarios. Los Tobas.*" Así, ante mi pregunta por la existencia de proyectos vinculados a la diversidad cultural, la mitad de las docentes me planteó la inexistencia de los mismos y, la otra mitad, que el proyecto sobre diversidad cultural "*lo tenía*" Betiana. Lo sobresaliente era, que este proyecto estaba relacionado únicamente con la cultura toba, a pesar de que en el curso de la docente también había niños de origen boliviano.

Al mismo tiempo, se considera que la mayor diversidad cultural se encuentra en 5° grado ya que ese curso es el que presenta mayor cantidad de niños y niñas tobas – dato que pudimos corroborar en las estadísticas de la escuela³⁵. En este sentido, las maestras argumentan, que es Betiana la que lleva a cabo el proyecto porque es ella, quien tiene en el aula mayor cantidad de estudiantes tobas. Así, Rocío, maestra de 1° grado, me contaba en una entrevista ciertos aspectos relacionados con el proyecto:

³⁵Ver **Figura N°15**: Porcentajes que grafican la composición y diversidad cultural de 5° grado.

-Rocío: *"Hay un proyecto que se trabaja más que nada desde segundo ciclo³⁶, que es con los chicos del barrio toba, va, los chicos de la comunidad toba en realidad. Y... se trabaja más que nada con los grandes, porque son los que más lo pueden... explicar. Porque los más chiquitos como que todavía no están inmersos en lo que es el tema de su misma comunidad. A parte, no te cuentan mucho, pero los más grandes ya tienen otra... va, que se yo, otra actitud en torno a lo que... de lo que te van contando de su historia.*

-Eugenia: *¿Y cuál es el proyecto?*

-Rocío: *Yo no lo trabajo porque estoy en primer ciclo. Entonces el proyecto es... el de Betiana. Es un proyecto que ella lo fue trabajando durante los tres años³⁷. Y lo va trabajando porque ella es la que tiene chicos tobas. Es decir, nosotras tenemos... por ahí uno en el grupo, que aparte ya no lo tenemos más porque se fueron, pero ella es la que trabaja lo de la... el caso de la integración de los tobas. Porque ella es la única que tiene más de... casi la mitad del salón son del barrio toba."*

(Entrevista a Rocío, maestra de 1º grado; 10/12/2012)

Así, suceden varias cuestiones a tener en cuenta: **a)** Cuando se pregunta sobre la diversidad cultural, este concepto es asociado –no exclusivamente, pero sí preferentemente– con los tobas, a pesar de que en varias ocasiones se dude de su identidad étnica; ya que el único proyecto de diversidad cultural de la escuela es destinado para ellos. **b)** Esta diversidad cultural se presenta de forma más "visible" en 5º grado ya que es en ese curso donde existe mayor cantidad estudiantes de la comunidad toba, es decir que, además, se tienen en cuenta las "cantidades" para establecer dónde se encuentra esa diversidad cultural. **c)** Finalmente, pareciera que sólo son "portadores de cultura" los niños y niñas más grandes, es decir los de segundo ciclo; mientras que se

³⁶ La escuela primaria en provincia de Buenos Aires se divide en Primer Ciclo (1º, 2º y 3º grado) y Segundo Ciclo (4º, 5º y 6º grado).

³⁷ Betiana tendría el mismo grupo de estudiantes durante tres años consecutivos; pasando así por 4º, 5º y 6º grado en la implementación de su proyecto.

excluye a los más pequeños, ya que *"todavía no están inmersos en lo que es el tema de su misma comunidad"*.

Este último punto es muy interesante ya que se está planteando, de cierta forma, la postura de la psicología evolutiva, la cual sostiene que los niños/as son individuos en potencial, definiéndolos desde la carencia y como receptores pasivos de cuidado y formación. En este sentido, al decir que, por ser pequeños, *"todavía no"* entienden las cuestiones de su comunidad –sentidos, significados, relaciones, historia, etc.– se los está subestimando y se les está quitando la capacidad de comprensión basándose en criterios puramente etarios y evolutivos (Hecht *et al.* 2009).

Veamos ahora qué es lo que argumenta la docente que confeccionó el proyecto en relación con los niños y niñas de la comunidad toba; teniendo en cuenta los motivos y objetivos que la llevaron a su creación:

"Lo que pasa es que justo mi grupo, la mayoría, son alumnos tobas, por eso el director me sugirió que hiciera un proyecto con ellos para... ya que la mayoría eran tobas para que ellos sepan sus raíces porque la mayoría de ellos está muy urbanizados. (...) Entonces, más o menos, para hacer una recorrida de sus antepasados, ¿no? Cómo vivían, cómo eran sus costumbres, por qué vinieron acá, por qué algunos se quedaron allá, cómo viven acá... Porque en realidad ellos no conocen mucho... saben que tienen sus abuelos y sus tíos en el Chaco y se van de vez en cuando al Chaco... los van a visitar, sobre todo en las vacaciones y después vuelven. Más que eso, no. También, que sepan que hay otra lengua, ellos hablan la lengua qom, que solamente los mayores la hablan. Como que se está perdiendo esa lengua. También decirles que ellos también pueden hablar qom, pasa que es muy difícil el idioma ese (...). Esa es la idea, que sepan cómo vivían, cómo han evolucionado, cómo han emigrado y este... sentirse orgullosos también de sus raíces; que también está el tema de la discriminación, entonces hablar mucho sobre eso. Este... y leerles leyendas, también es un espacio de recreación... leyendas tobas, cuentos tobas. Este, mostrarles su cultura, ¿no?" (Entrevista a Betiana, maestra de 5° grado; 05/10/2012)

Betiana, al igual que sus colegas, insiste en que el proyecto fue sugerido por parte del director producto del número de niños y niñas toba que presentaba su curso – de diecisiete estudiantes, siete eran tobas. Es muy interesante, además, el objetivo del proyecto que se resume en la última oración de su respuesta: *"mostrarles su cultura, ¿no?"*, tanto a ellos mismos como a sus compañeros no tobas. Entonces, según la docente, los niños y niñas tobas, producto de su urbanización, no conocen sus raíces ni su cultura –situación paradójica ya que si se la reconoce como "su cultura" sería evidente que los "portadores" de la misma la conozcan–; por lo tanto, es necesario enseñarles desde la escuela *"cómo vivían, cómo han evolucionado, cómo han emigrado y este... sentirse orgullosos también de sus raíces"*. Aquí se retoma nuevamente la concepción –ya vista anteriormente– de que "perdieron" su cultura, pero ahora se agrega que es la escuela, gracias a este proyecto, la que les va a devolver aquellos "conocimientos culturales" que quedaron en el camino producto de tanta *"mezcla"* perjudicial. En otras palabras, es la escuela la que les enseña su cultura e historia. También es notable cómo se afirma esta idea de que el pueblo toba ha evolucionado – término que implica una transformación y una "mejora" lineal y teleológica en relación con una etapa anterior pero también, en relación con otros pueblos, preferentemente occidentales. En este sentido, se torna complicada la convivencia de dos concepciones que parecen contrapuestas: el sentirse orgulloso de sus *"raíces"* (término asociado con el pasado) pero al mismo tiempo plantear la evolución del pueblo toba y sostener, quizás de forma indirecta, que ese pasado fue parte de una etapa inferior. Entonces ¿cómo es posible sentirse orgulloso de las raíces si al mismo tiempo se habla en términos de evolución?

Ahora bien, del proyecto sobre diversidad cultural no existen otros destinatarios más allá de los niños y niñas tobas de 5º grado. Así, cuando les pregunté a las docentes de 1º y 4º grado si creían que eran necesarios más proyectos vinculados a este tema o problemática, las mismas coincidieron:

"Tal vez un proyecto de integración pero no solamente referido al tema de... sino seguimos marcando nosotros la diferencia en realidad. Por ahí otro tipo de proyecto pero no solamente integrado a eso, porque parece

que si sos boliviano, si sos argentino, si sos toba es como muy distinto. En realidad lo que uno trata es de eso, de no remarcar que son distintos, aceptar lo que viene." (**Entrevista a Rocío, maestra de 1° grado; 10/12/2012**)

Varias docentes me hablaron en términos de "*aceptar lo que viene*", frase que suena, al escuchar la tonalidad y al ver las expresiones que la acompañan, a resignación, a un "tolerar", llevando implícito –aunque se utilice como palabra positiva– el aguantar o sobrellevar algo con lo cual no se coincide ni identifica. Sin embargo, aunque argumentan que "aceptan lo que viene", al mismo tiempo, sostienen que los niños y niñas se terminan adaptando, lo cual está en concordancia con esto de "no remarcar que son distintos"; viendo así la diferencia como algo negativo. En ese punto, el discurso políticamente correcto se quiebra y termina por develar lo que realmente sucede: aunque se reconocen las diferencias culturales las mismas son invisibilizadas, no se las tienen en cuenta en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Las mismas, no son tomadas como enriquecedoras sino como algo negativo, un problema el cual no pueden resolver. Por ende, la institución no se adapta a estos universos de significado tan variados que traen los niños y niñas de sus casas sino que, por el contrario, son estos los que deben adaptarse a las pretensiones, valores, saberes, reglas y normas que impone la escuela hegemónica. Vemos en el siguiente fragmento cómo la lengua toba, por ejemplo, es considerada como un posible obstáculo en la enseñanza y el aprendizaje:

-Eugenia: *"¿Y en relación a los chicos de origen boliviano existe algún proyecto?"*

-Rocío: *No, no se trabaja... ¡¡aparte no son bolivianos!! Partamos de la base que no son bolivianos, vienen de familia boliviana. Entonces no es que son bolivianos, nacieron todos en Argentina. Además son todos... debe haber dos o tres chicos que nacieron allá, después la mayoría son todos nacidos acá en Argentina (...). Y no, no hay ningún proyecto. Es decir, porque en realidad es igual que... con otra cultura todo pero... se los va integrando. Es como tratar de hablar el idioma toba, el dialecto toba, es... sino el chico si vos tenés que darle también eso, el chico nunca*

se termina de integrar a lo que tiene que hacer dentro de esta escuela. Si no tendrían que ir a una escuela en donde pobrecitos tengan... solamente hablen con el dialecto de ellos". (Entrevista a Rocío, maestra de 1º grado; 10/12/2012)

Queda claro cómo se reafirma esta concepción de "integrar" a los estudiantes en un sentido de "adaptación", ya que desde la escuela no se plantean proyectos que integren la diversidad de saberes y cosmovisiones que los niños y niñas traen consigo. De esta forma, por ejemplo, la lengua toba o el quechua serían un obstáculo que entorpecería el aprendizaje tanto del español como de los conocimientos que aparecen en la currícula.

3.4. Situación de la Provincia de Buenos Aires en relación con la Educación Intercultural Bilingüe

Es necesario plantear que si bien en Argentina se reconoce a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una modalidad del sistema educativo para la diversidad cultural –cómo ya hemos visto en el capítulo 1–, la Provincia de Buenos Aires no ha implementado medidas concretas al respecto. Así, a pesar de que esta cuenta con el mayor porcentaje de grupos étnicos (según el Censo 2010, reside el 39% de la población indígena del país) y diversidad (tal como: mapuche, toba, kolla, guaraní, tupí guaraní, diaguita-diaguita calchaquí, ava guaraní, tehuelche, rankulche, huarpe y ona), tardíamente se inician acciones concretas de reconocimiento. En cuanto a la legislación provincial, existe un número significativo de leyes³⁸ que simplemente ratifican o adhieren a la legislación nacional que otorga visibilidad a los indígenas (Hecht, e/p). Puntualmente, en el campo escolar, se cuenta con la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N°13688 (2007), en la que se reitera la intención de asegurar el derecho de los pueblos originarios (y comunidades migrantes)³⁹ a recibir una

³⁸ Como la Ley N°11331, Decreto N°1859 (2004), Ley N°12917, Ley N°13115, Decreto N°3225/04 referido a la creación del Registro Provincial de Comunidades Indígenas y el Decreto N°798 (2005).

³⁹ En Buenos Aires reside un alto porcentaje de población migrante, mayoritariamente proveniente de países limítrofes (Paraguay, Bolivia y Chile). Según el Censo (2010), el 41,1% de las personas nacidas en el extranjero residen en el Gran Buenos Aires y el 11% en interior de la provincia.

educación intercultural bilingüe que ayude a *"preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas"* (Capítulo XIII sobre "Educación Intercultural") (Hecht, e/p). Dentro de la Dirección General de Cultura y Educación se creó la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural que ha formulado una serie de documentos muy interesantes⁴⁰ con el objetivo de contribuir a la tarea docente cotidiana (Hecht, e/p).

Durante mi trabajo de campo, al preguntarle a las docentes sobre la Modalidad de EIB, todas contestaron no conocerla, ni siquiera por el nombre. El director de la institución, al enterarse que estaba preguntando sobre la misma, se acercó en un recreo hasta donde estaba y me dijo:

‘Me dijeron las chicas que estuviste preguntando por la Modalidad de Educación Bilingüe. Bue, acá en Buenos Aires eso no existe. Es para otras provincias. Acá no hay cargos para llenar eso, no hay maestros que sepan la lengua toba. Además como te dije, los chicos no hablan el idioma. Fijate que la Nación sacó unos libros pero son dos o tres.’

(Registro N° 8; 02/11/2012)

La Modalidad de EIB debe ser aplicada al conjunto del sistema educativo, lo cual implica propiciar la construcción de mecanismos con el conjunto de los actores involucrados en los procesos educativos interculturales y/o bilingües, en los sistemas educativos provinciales –incluyendo la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el conurbano– y nacional, así como la necesaria participación de los pueblos indígenas (Serrudo, 2011). Sin embargo, esto no sucede en la Provincia de Buenos Aires.

Quizás esta falencia en la aplicación de la Modalidad –ya que no se está aplicando en contextos en los cuales debiera aplicarse–, sea producto de una mala interpretación de la misma, lo que simultáneamente, sería resultado de la visión esencialista que aún se mantiene sobre los "otros culturales". En este sentido, se observa que la Modalidad de EIB no se implementa en contextos escolares cuyos niños/as, por

⁴⁰ Nos referimos a los documentos: "Género, generación y etnicidades en los mapas educativos contemporáneos" (2007), "Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa" (2007) y "Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la provincia de Buenos Aires Niveles Inicial y Primaria" (2007).

ejemplo, autoadscriben como indígenas pero viven en zonas urbanas o semiurbanas y no son hablantes de la lengua de sus ancestros; entre otros casos. Al mismo tiempo sucede que no existen capacitaciones formales para docentes vinculadas a las temáticas que incumben a la EIB.

Si bien la no implementación de esta Modalidad en la Provincia de Buenos Aires es un hecho, cuyos motivos deben ser investigados con mayor profundidad y dedicación; también es un hecho que en muchas escuelas, como la que estamos estudiando, tampoco se llevan a cabo políticas o proyectos que tengan en cuenta, valoren e interactúen con la diversidad cultural, rompiendo así con el ideal del estudiantado homogéneo.

3.5. Del discurso a la práctica: la concepción de interculturalidad de la escuela

3.5.1. Representaciones escolares sobre el 12 de octubre: Día del Respeto a la Diversidad Cultural

En el presente apartado realizaré un análisis sobre las representaciones que las docentes realizaron sobre el 12 de octubre en los años 2011 y 2012. De esta manera nos aproximaremos, en cierta forma, a las ideas que la institución escolar maneja sobre una fecha tan cuestionada y problematizada en los últimos tiempos. Para ello, partiremos del siguiente fragmento realizado luego de presenciar el acto escolar conmemorando dicha fecha en 2011:

Hizo la apertura del acto Teresa con un discurso que comenzó de la siguiente manera: *"Nuestra idea de la interculturalidad parte de que todos los estudiantes sean reconocidos como iguales en dignidad y en derecho. Para ello nos proponemos procesos de enseñanza y aprendizaje que respeten y convivan con la diferencia, promoviendo la interculturalidad, criticando cualquier forma de desigualdad social (...)"*.

La dinámica del acto era la siguiente: dos maestras paradas arriba de sillas levantaban una tela negra y los actores se ponían detrás representando una situación determinada. Cuando las maestras bajaban la tela negra

aparecían los actores como estatuas, como si formaran parte de una fotografía. De esta manera, se iban sucediendo distintas escenas sobre la llegada de los españoles a América. (...) **1° Fotografía:** todos los nenes están vestidos de indios, de manera estereotipada (bincha con plumas, caras pintadas, etc.); en el medio de la escena una nena está sentada con un bebe. El resto de los nenes parece que labran la tierra. **2° Fotografía:** ya entran los españoles, son sólo tres nenes vestidos con armaduras, cascos y espadas. Enfrentados y señalándose como el "otro" están de un lado los indios y del otro los españoles. **3° Fotografía:** comienza a mostrarse la lucha entre indios y españoles. **4° Fotografía:** los indios están vencidos en el piso y los españoles con las espadas, parados y triunfantes. **5° Fotografía:**⁴¹ los indios están en el piso, muertos, algunos apilados unos sobre otros. **6° Fotografía:** vuelve a mostrarse una escena similar a la anterior pero en posiciones diferentes. **7° Fotografía:** una nena y un nene vestidos de reyes están sentados en un sillón rojo y todos los indios se encuentran arrodillados ante ellos, con sus cabezas en el piso. **8° Fotografía:** los reyes están parados arriba del sillón señalando a los indios que cargan bolsas de oro para ellos. **9° Fotografía:** los indios cargan a cuesta a los reyes. **10° Fotografía:** desaparecen los reyes y una india se encuentra parada sobre el sillón, tiene una bandera Argentina que la hace flamear. El resto de los indios están arrodillados mirando al público con las manos arriba agitándose. **11° Fotografía:** la misma nena, ya sin plumas y con una manta blanca como vestido, sigue con la bandera pero ahora los indios están arrodillados mirándola a ella. Con esta imagen termina el acto. Los actores se paran, saludan al público y se retiran. **(Registro N° 3; 18/10/2011)**

Si bien el objetivo del acto, dicho por las maestras con las que hablé, era mostrar cómo los europeos habían tratado a los pobladores de América; encontré varias contradicciones, partiendo desde el objetivo (o sentido) del acto con respecto a lo que

⁴¹ Comienzan a sonar la canción Taki Ongoy de Víctor Heredia.

significa este día, hasta contradicciones entre las imágenes y el discurso. Veamos puntualmente a qué me refiero.

Hasta hace pocos años el 12 de octubre era llamado el "*Día de la Raza*" conmemorando el "descubrimiento" de América por Cristóbal Colón. Sin embargo, en el 2007 en Argentina, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) presentó un proyecto de decreto por el cual se proponía cambiar la denominación de esa fecha por "*Día de la Diversidad Cultural Americana*". Finalmente, por medio del decreto presidencial N° 1584/2010, emitido por la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner, adquirió su actual apelativo: "*Día del Respeto a la Diversidad Cultural*"⁴². Entonces, podríamos llegar a decir que, en este sentido, se da una primera contradicción entre el objetivo del acto (mostrar la llegada de los españoles a América y cómo estos trataron a los pueblos originarios) y el nuevo significado que adquirió el 12 de octubre (el respeto y sobretodo valoración a la diversidad de culturas que enriquecen la construcción de nuestra identidad). En otras palabras, la actuación de los estudiantes está más relacionada con el "*Día de la Raza*" que con el "*Día del respeto a la Diversidad Cultural*".

Por otra parte, como ya dijimos, se produjo otra contradicción, pero ahora entre el discurso y la imagen. Si bien por un lado, los docentes abrieron y cerraron el acto con palabras que reivindicaban la diversidad cultural: "*nos proponemos procesos de enseñanza y aprendizaje que respeten y convivan con la diferencia*", "*aprender a valorizar lo diferente, las diferentes culturas de este país. Valorar lo que somos y respetar a los que son diferentes a nosotros.*"; por otro lado, la actuación de los estudiantes termina con escenas homogeneizadoras que dan a entender la "muerte" de los antiguos pueblos junto a sus culturas. A partir de la cuarta fotografía comienzan a mostrarse escenas de sometimiento extremo por parte de los indígenas, no se muestra la resistencia y lucha de estos últimos y se opta por finalizar el acto con los niños y niñas arrodillados ante la flamante bandera Argentina.

⁴² El comunicado de prensa del INADI dice: "*El Plan Nacional Contra la Discriminación estableció, entre sus prerrogativas, que el 12 de octubre sea un 'día de reflexión histórica y diálogo intercultural'. Esto supone dejar atrás la conmemoración de la conquista de América y el proceso de 'homogeneización cultural' que sólo valoró la cultura europea, para dar paso al análisis y a la valoración de la inmensa variedad de culturas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han aportado y aportan a la construcción de nuestra identidad.*" <http://inadi.gob.ar/2011/10/dia-del-respeto-a-la-diversidad-cultural/>

También se hace notoria la ausencia de la wiphala⁴³ en un acto tan significativo, por dos razones: en primer lugar porque hoy en día se ha tornado símbolo de los movimientos pro-indígenas y, en segundo lugar, porque un porcentaje considerado de los estudiantes que asisten al colegio son de origen boliviano y la wiphala, además, es uno de los símbolos nacionales de ese país. Esta ausencia va en concordancia con la idea de homogeneidad y muerte que transmite el acto al representar los pueblos originarios rendidos ante la bandera Argentina; invisibilizando así toda forma de diversidad cultural.

Finalmente, la idea de "interculturalidad" presentada por Teresa, deja de lado lo central que al fin y al cabo define este concepto. La interculturalidad no es sólo el respeto por otras culturas y el reconocimiento de las mismas como en igualdad de condiciones ante la nuestra. Esto nos hace pensar nuevamente, como plantea Crehan (2002), en culturas aisladas y sin contacto con la propia. La interculturalidad planteada de ese modo sería más bien multiculturalidad. Sin embargo, aquella es otra cosa, es la relación estrecha y el intercambio de saberes, prácticas y formas de ver el mundo entre grupos distintos. Este intercambio se da de manera recíproca a través del diálogo y la escucha mutua, promoviendo el enriquecimiento de los grupos involucrados en la relación.

En el año 2012 se volvió a hacer el acto, pero esta vez no fui invitada ya que nadie me dio aviso a pesar de mis reiteradas consultas acerca de la fecha y horario del mismo. Así, en una de las tantas ocasiones en las cuales pregunté por el acto del 12 de octubre me contestó la maestra de 5° grado: "*ah, lo hicimos ayer*" –vale aclarar que "*ayer*" era 17 de octubre. Así, me contó que lo tuvieron que adelantar, ya que se iba a realizar más adelante, porque vino la inspectora. Me contó entonces que, en el acto, ella leyó la reseña de su proyecto y los estudiantes una poesía acerca de los colores de la wiphala. Según la docente, ya venían preparando la poesía y trabajando el acto en clase; sin embargo, las semanas anteriores no vi ninguna referencia en las carpetas sobre el 12 de octubre, así como tampoco en la decoración de la escuela ni el aula. Todo esto me

⁴³ La wiphala es la bandera cuadrangular de siete colores usada en la actualidad como símbolo étnico del pueblo aymara. Si bien su significado es complejo (y la explicación del mismo nos excedería si quisiéramos hacerlo de forma correcta); podemos decir que recientemente viene siendo acogida como elemento de una iconografía más amplia de los movimientos proindígenas no estrictamente aymaras en Ecuador, Perú, Bolivia y Chile principalmente. No obstante, su adscripción principal es en relación con la reivindicación aymara en Bolivia.

hacía pensar que el acto había sido improvisado, sin ser pensado de manera reflexiva y sin una preparación de los estudiantes para que comprendan el significado de ese día. En relación con esto último, mientras estaba en un recreo hablando con niñas de 5° grado, les pregunté sobre qué había tratado el acto. Ninguna supo responderme, tampoco sabían qué era el Día del Respeto a la Diversidad Cultural. Solo una me respondió que habían visto en el acto *"la bandera de los tobas"*. Esta afirmación se tornaba razonable al descubrir que su maestra, Betiana –quien hizo el proyecto vinculado a la comunidad toba– si bien hablaba de la wiphala como la bandera aborígen, se refería a la misma centrándose en los tobas. En ningún momento hizo alusión a Bolivia ni a otras posibles otredades culturales. Los "otros culturales", para ella, eran y son los niños tobas. De esta forma, el 12 de octubre estaba enfocado –por los indicios que tengo a partir de las conversaciones– en la "temática toba" y, si bien en este acto apareció la wiphala, su significado fue presentado de forma sesgada, al igual que el significado de ese día.

3.5.2. La multiculturalidad que asfixia. Por una filosofía intercultural crítica

A través de entrevistas y charlas informales con las docentes y el director – aunque este haya planteado la inexistencia de diversidad cultural en las aulas–, pudimos observar cómo la institución sostiene un discurso de contención, aceptación y respeto por la diversidad de orígenes, costumbres y saberes de sus estudiantes: *"vamos respetando cada... digamos, cada nene trae su pequeña culturita que tiene dentro de la familia (...)* y vamos respetando todo" (maestra de 1° grado); *"se trata de tomar todo lo que ellos traen y trabajar en conjunto con todo"* (maestra de 6° grado); *"se respetan todas... como te puedo decir... las corrientes que van llegando (...) por ejemplo, cuando llegaron los chicos del barrio toba siempre se los respetó, a las comunidades bolivianas siempre se las tuvo en cuenta, en ningún momento se los margina ni nada por el estilo"* (maestra de 3° grado); *"(...) nos proponemos procesos de enseñanza y aprendizaje que respeten y convivan con la diferencia, promoviendo la interculturalidad, criticando cualquier forma de desigualdad social"* (maestra de 2° grado). Todas estas frases son expresadas, a la vez que se difunden ideas esencialistas acerca de la identidad de los niños tobas, se realizan comentarios despectivos en relación con la procedencia de

algunos estudiantes y, finalmente, sólo se tienen en cuenta a los niños tobas de 5° grado a la hora de realizar un proyecto relacionado con la diversidad cultural, dejando de lado al resto de los estudiantes que también presentan diversos orígenes, cosmovisiones y saberes.

Asimismo, se pueden observar incongruencias entre aquel discurso que promueve el respeto por la diversidad cultural presente en la institución y una práctica, a la hora de enseñar, que suprime lo diverso y ahoga las voces y los saberes de los niños y niñas tras un saber hegemónico y dominante, el cual no tiene en cuenta sus realidades sociales, culturales y económicas. De esta forma, pude detectar cuatro tendencias o generalidades, al analizar los cuadernos de clase de los niños y niñas de la escuela, que demuestran lo que sostengo:

1)- Falta de interés, por parte de algunas docentes, en problematizar ciertos temas que son de relevancia, ya que tienen que ver con cuestiones históricas, sociales y culturales que atañen de forma directa a gran parte de los estudiantes:

CUADERNO DE 6°A; ÁREA CS. SOCIALES.

Título de la actividad: "Los territorios y su historia"

a)- ¿Los países de América Latina qué rasgos comparten? Respuesta: "*La lengua española y portuguesa, la fe cristiana y la organización de los territorios*". Corrección de la maestra: B! (bien)

b)- Explica por qué en América Latina se hablan otros idiomas además del español y portugués. Respuesta: "*Porque los europeos dejaron su herencia en la cultura*". Corrección de la maestra: B! (bien)

c)- Muestra los efectos en la actualidad de la organización económica que América tuvo en el pasado. Respuesta: "*Algunas huellas visibles de la organización productiva al América Latina son la distribución de las tierras y las redes de transporte*". Corrección de la maestra: B! (bien)

(Registro N°5; 05/10/2012)

Es bien sabida la actual precarización del trabajo docente (sueldos bajos y adeudados durante meses, horas extras no pagas, obra social que no funciona correctamente, condiciones laborales deplorables que incluyen: escuelas con baños

precarios, techos rotos que gotean ante la lluvia, conexiones eléctricas en mal estado, bancos y asientos destruidos, etc.), por lo que se entiende de forma lógica que se pasen inadvertidas algunas cuestiones al corregir. Sin embargo, existe evidentemente por parte de algunas maestras, desinterés en problematizar ciertas temáticas de importancia histórica y social. Así, la respuesta a la primera pregunta es homogeneizadora y colonizadora de Latinoamérica, no dando cuenta de la diversidad histórica, social y cultural de la misma. Por otra parte, la segunda respuesta es errónea ya que apunta a Europa, cuando en verdad la pregunta apunta a las lenguas de los pueblos originarios que fueron sometidos. Finalmente, sucede lo mismo con la tercera respuesta, no hay una problematización del tema y el criterio de corrección es dudoso. La respuesta debería estar orientada hacia la explotación, dominación, violación y robo sistemático (por parte de las potencias coloniales) que sufrió Latinoamérica durante siglos y continúa sufriendo. Obviamente, a demás de estos descuidos docentes debemos contemplar que los materiales didácticos utilizados no siempre problematizan estas cuestiones por lo que hay mucho de reproducir el manual escolar, tanto por parte de los docentes como de los niños/as.

2)- Producción de conocimientos no significativos, que no tienen en cuenta el contexto socioeconómico y cultural en el cual la escuela está inserta; produciendo de esta forma conocimientos memorísticos y sin sentido para los estudiantes:

Cuando volvimos del recreo, Marisa, la maestra de 6ºB, les dio a los estudiantes para que resuelvan el siguiente problema:

"Hacemos una fiesta"

En una confitería preparan un lunch para una fiesta de 48 personas. Indiquen cuántos bocados de cada clase podrán consumir como máximo si todos comen la misma cantidad: 240 saladitos; 336 sandwiches; 144 chips; 388 masitas; 458 calentitos. (Registro N° 11; 21/11/2012)

Podría afirmar que ninguno de los niños y niñas sabía lo que era un "lunch", ni qué eran los "calentitos", "chips" y "saladitos". La docente sólo preguntó si sabían lo que eran los "saladitos" y Abdón le contestó que sí, haciendo una seña como si se tratara de algo muy chiquitito. Creo que en verdad, Abdón no se refería a lo mismo que

la maestra sino a los conocidos "palitos salados" o algo parecido. Ahora me pregunto, ¿qué tipo de aprendizaje significativo pueden adquirir estos chicos realizando problemas de este estilo? Si a penas algunos comen ¿cómo pretende la docente que los niños resuelvan un problema en el cual no logran conocer los sentidos de algunas palabras, como por ejemplo "lunch" –palabra anglosajona que se utiliza en las clases medias y altas– y que den una respuesta acertada al problema, de forma lógica, si ni siquiera pueden visualizar y comprender cabalmente la situación planteada?

3)- Actividades sobre el concepto de cultura que se presentan desde una mirada poco problematizada y desinteresada, conduciendo así hacia una visión esencialista y naturalizada del mismo:

CUADERNO DE 2º GRADO; ÁREA CS. SOCIALES.

Título de la actividad: "Día de la Diversidad Cultural"

a)- Buscar en el diccionario: respeto y cultura.

Respuesta:

Respeto: acatamiento, veneración, reverencia.

Cultura: estudio, enseñanza.

b)- Escribo 3 costumbres de nuestro país:

Respuesta: Tomar mate, comer asado y jugar a las cartas⁴⁴. **(Registro N° 10; 16/11/2012)**

Vemos cómo la búsqueda en el diccionario es totalmente vacía, falta de contenido y reflexión. Las definiciones son descontextualizadas y exentas de sentido y significación. No tienen profundidad ni relación alguna entre sí. Aparece la idea de respeto pero su significado no cuadra con la idea que, en teoría, se quiere transmitir en el Día del Respeto por la Diversidad Cultural; lo mismo sucede con el concepto de cultura. Finalmente, "*escribir 3 costumbres de nuestro país*", esta actividad no tiene sentido, quizás estaría acorde en el día de la tradición, pero no parece pertinente en este contexto. Vale decir, con qué sentido se pide describir tres costumbres del país si el objetivo de esa efeméride se relaciona con el intercambio entre culturas diferentes, a

⁴⁴ Pude observar la totalidad de los cuadernos y todos tenían escrito exactamente lo mismo en todos los puntos.

menos, obviamente, que ese pedido hubiera sido para ver cómo justamente determinada costumbre "nacional" tiene su origen en un evento intercultural. Tomemos como ejemplo relacionar el "tomar mate" como algo típicamente argentino, pero explicando que tiene su raigambre en la práctica indígena guaraní. No obstante, además está decir que no se hicieron ese tipo de lazos. Además, esta actividad es, por una parte, reduccionista ya que se cierra en la Argentina, sin tener en cuenta otros países de los cuales provienen muchos chicos y sus padres; y por el otro, homogeneizadora, ya que ve a la Argentina como un todo puro, sin considerar la diversidad interior y la riqueza cultural de nuestro país compuesto por diversas colectividades extranjeras y pueblos originarios. La actividad, en concordancia con su desarrollo –el cual fue igual en todos los cuadernos– nos muestra la mirada homogeneizadora de la docente con respecto a sus estudiantes y la falta de conocimiento de la diversidad cultural y de orígenes existente en el aula.

4)- Homogeneización del estudiantado e invisibilización de la diversidad de orígenes nacionales y étnicos. Esto se ve reflejado en las tareas escolares –como la anteriormente vista en el punto tres– y en la decoración de las aulas. De esta forma encontramos en casi todos los cursos actividades que se encuentran bajo el título de "*Mi bandera*" o "*Mi país*" y hacen referencia a la República Argentina; o cartelería en los cursos –algunas obtenidas de revistas escolares y otras realizadas por las docentes o estudiantes– que presentan como leyenda central, frases como "*Orgullosamente Argentino*". Al mismo tiempo, se dan estereotipos en relación con los pueblos originarios, especialmente el toba, a través de caracterizaciones de los mismos como sujetos desnudos, con plumas, arcos y flechas. Esto último se pudo observar en el acto escolar del 12 de octubre, en dibujos realizados en los cuadernos y en la cartelería de las aulas.

Sucedé entonces que nos encontramos ante un discurso, como plantea Walsh (2009) siguiendo a Žižek, que opera bajo una lógica multicultural que incorpora la diferencia pero vaciándola de su significado. De esta forma, al no reflejarse el discurso en la práctica –ya que en las actividades escolares no están presentes los saberes y voces de los estudiantes ni tampoco se problematizan y critican las desigualdades sociales producto de la historia–, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, que plantean las docentes, se convierte en una estrategia de dominación, que mantiene

la diferencia colonial a través de la retórica del multiculturalismo, el cual no tiene como objetivo crear sociedades más justas y equitativas, sino controlar el conflicto étnico y conservar la estabilidad social.

Así, teniendo en cuenta lo planteado, me pregunto al leer los cuadernos de los niños y niñas del colegio: ¿por qué no considerar que el robo de tierras a los pueblos originarios tanto por el Estado como por manos privadas es uno de los motivos de las migraciones urbanas y rurales? o ¿por qué no plantear las migraciones entre países vecinos e indagar de forma problemática los motivos de las mismas?; ¿por qué enaltecer de forma sistemática la figura de Sarmiento, en una institución que presenta las características ya mencionadas, si son de conocimiento público sus ideas genocidas y odio desmedido hacia los pueblos originarios?; ¿por qué insistir en la frase: "*Educar a un niño no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía*"⁴⁵, si una parte considerable de los padres y madres de los estudiantes no saben si quiera leer y escribir?, ¿acaso no existen?, ¿son nada?, ¿son nadie?. Es claro, mientras la matriz económica, política, social y los esquemas mentales queden enraizados en mentalidades y estructuras coloniales y occidocéntricas, la anhelada "descolonización" se torna en mero maquillaje que deja intacta las verdaderas relaciones de poder (Estermann, 2009).

En la institución analizada se da, de esta manera, una interculturalidad funcional, en la cual si bien se maneja un discurso de inclusión y respeto por la diversidad cultural, no tiene en cuenta la asimetría entre los grupos ni las relaciones, siendo así instrumentalizada por el poder y cultura hegemónica. En otras palabras, la institución escolar se transforma en el "*(...) instrumento 'incluyente' e 'incluido' de un discurso que, en realidad, excluye*" (Estermann, 2009:64).

Así, en los cursos observados puede haber respeto ante lo diferente, pero no diálogo ni interacción entre los saberes hegemónicos que se imparten en la escuela y los saberes y universos simbólicos que traen consigo los estudiantes. Los mismos, ni siquiera se asoman en clase. De esta manera, las experiencias extraescolares de grupos étnicos o migrantes no aparecen objetivadas como saberes y muchas veces sucede que, si son reconocidas, se las traduce y resignifica desde el discurso pedagógico,

⁴⁵ Autor John Ruskin

convirtiéndolas en expresiones folclorizadas y devaluadas de la cultura (Diez, Hecht, Novaro y Padawer; 2011:266).

En el contexto de la escuela que aquí hemos estudiado, producto de su población tan diversa en lo cultural pero que comparte una realidad socioeconómica tan similar, se torna necesaria de manera casi desesperada, una filosofía intercultural crítica y liberadora que reflexione sobre las variables tanto de cultura/etnia, como de clase social y género (Estermann, 2009). Es imperante que se den procesos en los cuales el diálogo y la escucha mutua generen intercambios de saberes, prácticas y formas de ver el mundo entre los distintos colectivos que conforman la institución.

CAPÍTULO 4

Conclusiones

A lo largo de estas páginas fuimos descubriendo y analizando las relaciones, representaciones, prácticas y discursos que se presentan en la escuela primaria rural de [REDACTED]. Más específicamente, hemos caracterizado las relaciones existentes entre los adultos de la institución –docentes y directivos– y los estudiantes, así como los modos de trabajo que la escuela propone para la atención de las relaciones interculturales y las realidades socioeconómicas que se dan en el contexto en el cual se inserta. Al mismo tiempo, logramos documentar las representaciones que los docentes, directivos y personal auxiliar tienen sobre sus estudiantes y la diversidad cultural e interculturalidad que se presenta en la institución escolar: niños que se autoadscriben como tobas, niños migrantes bolivianos y de distintas provincias argentinas e hijos de migrantes de países limítrofes. Finalmente, pudimos acercarnos a los niños y niñas de la escuela, para así poder describir cómo experimentan cotidianamente sus identificaciones étnicas-nacionales.

Ahora bien, como ya hemos dicho, esta investigación se realizó en una escuela rural, hecho que no es menor, ya que trae aparejado en el imaginario docente ciertas características o ideales acerca de cómo es (y no) una escuela rural. En este sentido, las maestras sostienen que una escuela rural se caracteriza por presentar una matrícula pequeña, alrededor de ochenta estudiantes, y con un tipo determinado de estudiantes: niños y niñas "del campo" que viven en las cercanías de la institución y con cualidades como *"tranquilos"*, *"retraídos"*, *"respetuosos"*, *"buenos"*, *"obedientes"*, *"inocentes"*, *"afectuosos"* y *"cariñosos"*.

Sin embargo, aunque sean las esperadas o deseadas, estas dos cualidades que se le atribuyen a lo que se considera una escuela rural, no se dan en la institución analizada en esta Tesis, lo cual trae como consecuencia, cierto malestar entre algunas docentes. Pero, ¿cuáles son las cuestiones que afectan la "integridad" de esta escuela rural?

En primer lugar, nos encontramos con el aumento de la matrícula escolar, llegando a tener aulas con diecisiete o más estudiantes. Esto se debe, dicen las maestras,

al proyecto de doble jornada que comenzó en el año 2000, el cual provocó por sus características⁴⁶, que viniesen más niños/as que los esperados, sumado a que se integraron alumnos de otros lugares no lindantes a la institución. En segundo lugar, este aumento de la matrícula conllevó a la convivencia en la escuela, de niños y niñas cuyas procedencias, historias, experiencias y estilos de vida, eran diversos. Esta diversidad implicó que lo "típico" del niño/a de campo comenzara a perderse, producto de que los mismos adoptaban el comportamiento y hasta la estética de los chicos que, por ejemplo, venían del "*pueblo*".

Entonces, producto de este aumento de la matrícula y de la diversidad de nuevos estudiantes que se presentan en esta escuela rural –que según sus docentes y directivos parecieran estar perdiendo sus "cualidades inherentes" por estos motivos– nos encontramos no sólo con los chicos del campo si no con otros tipos de estudiantes o niños, que las maestras y el director sostienen que conviven en las aulas.

Así, por un lado, se encuentran los ya mencionados "*chicos del campo*". Muchos de estos niños/as son bolivianos o hijos de bolivianos; viviendo algunos en quintas hortícolas o los llamados "hornos de ladrillo". También hay niños/as que migraron con sus familias de Santiago del Estero, Misiones, Entre Ríos, etc., por periodos cortos en busca de trabajo. Estos estudiantes son caracterizados como: "*tranquilos*", "*retraídos*", "*respetuosos*", "*buenos*", "*obedientes*", "*inocentes*", "*afectuosos*" y "*cariñosos*". Al mismo tiempo, estas características se atribuyen como consecuencia de que estos niños se encuentran en un relativo aislamiento del centro de la ciudad y al bajo nivel de ingresos de sus familias, lo que provoca que se vea limitado su acceso a la tecnología (internet, televisión, etc.). La visión que presentan las docentes sobre estos estudiantes es un tanto estática y se presenta más como un deseo que como la realidad. Ellas desean este tipo de niños en la escuela, lo cual genera toda una mirada esencialista sobre los mismos. De esta manera, se llega a pensar que los niños del campo, para ser del campo, tienen que presentar todas estas características mencionadas; terminando así por naturalizar y normalizar, ciertos aspectos de esta porción de la población escolar que son perjudiciales, como es el trabajo infantil.

⁴⁶ El proyecto de doble jornada hacía que los niños/as se encontrasen en la escuela de 8:00 de la mañana a 16:00 de la tarde; desayunando, almorzando y merendando en el lugar.

Por otra parte, están los "*chicos del pueblo*", los cuales son caracterizados, en la mayoría de las ocasiones, de forma contraria a los del campo. Los mismos, aunque sean llamados de esta manera, son simultáneamente vistos como pertenecientes a los barrios periféricos y con ello surge, aunque no se haga explícito, todo un imaginario negativo asociado con el comportamiento y la estética de los jóvenes de barrios humildes, lo cual trae aparejado que estos niños sean más desobedientes, alborotados, "*avivados*" y, por ende, menos inocentes que los "*chicos del campo*". Asimismo, estos niños, por vivir en la zona urbana de ██████████, ya que residen en el barrio Nuestra Señora de La Paz, son considerados en cierta forma como "extraños" en la institución; sosteniendo así que ellos no deberían ir a una escuela rural sino a otra que se encuentre en el radio donde viven.

Finalmente, se encuentran los niños de la comunidad toba. En relación con estos alumnos parece existir un doble estigma: por un lado, se los acusa de una pérdida de su identidad étnica por no poseer ciertos rasgos que se suponen característicos de "los tobas"; por el otro, se sostiene que esa pérdida es producto de su urbanización, la cual al mismo tiempo los etiqueta de manera peyorativa como "*villeros*" prepotentes y peleadores que alteran (o alteraron a su llegada) la paz del campo. En otras palabras, el etiquetamiento que sufren los niños es doble y en ambos casos cargado de una negatividad sobresaliente. La primera caracterización es compartida por todas las docentes y el director; en cambio, la segunda se presenta sólo en algunas docentes, ya sea de forma explícita en el discurso o encubierta. Vemos así, cómo la experiencia de vida –previa a la conformación del barrio en ██████████– en zonas con muchas carencias o villas de la ciudad, deja su marca en las representaciones y formas de ver que los otros tienen sobre lo "auténticamente toba". De esta manera se contraponen lo étnico con la posición de clase, como si fueran fenómenos de distinto orden e incluso incompatibles, como si uno anulara o sustituyera al otro. Sin embargo, la dimensión étnica se entrelaza compleja e inseparablemente con la de clase social (Hecht, 2008).

Ahora bien, esta clasificación, que la misma institución realiza, lejos de ser una base para pensar la diversidad como un hecho real, positivo y enriquecedor, para así generar proyectos y políticas acordes a la misma, es captada en muchas ocasiones como un hecho negativo, el cual se encuentra asociado a una idea de "*mezcla*" degradante y perjudicial. Esta idea surge reiteradamente, tanto cuando se habla de la identidad de los

niños y niñas de la comunidad toba como cuando se menciona la influencia que estos últimos y los *"chicos del pueblo"*, tienen sobre los *"chicos del campo"*. Así, la categoría de *"mezcla"*, tan usada por los adultos de la institución, se da producto de una idea que los mismos comparten y manejan: la identidad es apreciada como una entidad inmóvil, ahistórica y por ende preexistente a los individuos, que en este caso son los estudiantes de la escuela. De esta manera, se termina caracterizando o hablando de los mismos en términos esencialistas, lo cual tiene como consecuencia que las múltiples identificaciones que se van sucediendo en los estudiantes producto de las relaciones e intercambios de experiencias y saberes con otros sujetos diversos, sean vistas como contaminantes de una supuesta identidad pura y única.

Así, se sostiene que los chicos que vienen del pueblo, quienes tienen una actitud poco inocente, un tanto desobediente y se encuentran *"avivados"*, influyen sobre los del campo, haciendo que estos comiencen a *"transformarse"* en un tipo de estudiante que la escuela rural no desea ni espera. Estos niños, según las docentes, comienzan a *"acoplarse"* a los comportamientos y estética de los que vienen del pueblo, perdiendo así, de a poco, sus características típicas o esenciales de *"chico de campo"*. Lo notable, es que se habla de la influencia de los del pueblo sobre los del campo pero nunca a la inversa, como si estos últimos compartieran la cualidad de ser más influenciados que otros niños.

Una situación exactamente igual sucede con los chicos tobas ya que se sostiene, en primer lugar, que el barrio toba de [REDACTED] es producto de una *"mezcla"* entre gente de Derqui y Avellaneda. Este hecho de por sí es visto de forma negativa ya que implica que estos niños no vienen ni del Chaco ni de Formosa, sino de asentamientos marginales de Buenos Aires. Esto linealmente implica, para las docentes y el director, que estas familias se encontraban *"urbanizadas"* y que este hecho tenía como consecuencia la pérdida de su *"verdadera"* identidad étnica o, nuevamente, de sus características esenciales y distintivas como tobas. En este sentido, desde la escuela se plantea un discurso en el cual se sostiene que la gente del barrio y sus hijos, no son *"tan"* tobas o que *"de tobas no tienen nada"*. Por otra parte, y en segundo lugar, se sostiene, por todo lo dicho, que estos niños/as traían consigo otras costumbres producto de los lugares de los cuales venían –por ejemplo la villa–, lo cual también generaba *"mezcla"* y contribuía a la transformación de los *"chicos del campo"* y de la escuela.

Vemos cómo surge una visión común sobre la identidad pero al mismo tiempo, sobre el ideal de estudiante que se pretende para una escuela rural. Así, la creencia de que las identidades son preexistentes a los individuos, fijas y no relacionales, determina cómo son o cómo deberían ser por ejemplo, los niños/as que viven en el campo o aquellos que provienen de la comunidad toba. En este ideal del ser, atribuido a ciertas identidades, los niños del campo para ser tales, deben ser obedientes y tranquilos –no rebeldes y alborotados– y los niños tobas, también para ser tales, deben hablar la lengua nativa, venir del Chaco y escuchar música autóctona de su comunidad –no proceder de Isla Maciel y escuchar reggaeton.

Esta visión difundida sobre las identidades, por sus características, condena y prohíbe la transformación de las mismas producto de su interacción con otras diversas. Por ende, todo cambio es vivenciado con malestar, lo cual va de la mano con la concepción de "*mezcla*" ya mencionada, que, además de corromper y contaminar las identidades predeterminadas, corrompe y atenta contra la tan preciada homogeneidad del estudiantado.

Ahora bien, esta homogeneidad en la escuela es deseada pero la realidad demuestra que la realización de la misma es un hecho imposible. No obstante, esto no significa que no se den situaciones en las cuales el deseo y la realidad entren en tensión, surgiendo contradicciones tanto en el discurso de los adultos de la institución como entre esos discursos y la práctica que se lleva a cabo. Así, por un lado, a pesar de que el director de la institución sostiene la existencia de niños y niñas de origen boliviano, tobas y "*migrantes golondrinas*" de distintas provincias del país, al mismo tiempo plantea la inexistencia de diversidad cultural ya que los estudiantes de la escuela no hacen "*exhibición de elementos de una cultura diferente*". Esta idea que expresa –el no captar rasgos culturales sobresalientes en el estudiantado que denoten un otro cultural diferente–, provoca la ilusión de que todos los niños/as fuesen iguales o presentasen todos una cultura homogénea ya que entre ellos, en teoría, no se apreciarían las diferencias. De este modo, se hace evidente en su discurso, el histórico mandato escolar homogeneizador, conocido ampliamente como el famoso "crisol de razas".

Por otro lado, sucede algo contrario con las docentes, ya que si bien reconocen en una primera instancia la existencia de diversidad cultural –mencionando a los niños y niñas de origen boliviano, a los tobas y a los "*migrantes golondrinas*"– terminan

haciendo foco en los estudiantes de la comunidad toba. Es decir, cuando se pregunta sobre la diversidad cultural, este concepto es asociado de manera preferente, aunque no exclusiva, con los niños y niñas tobas, a pesar de que en varias ocasiones, como ya planteamos, se dude de su identidad étnica. Sin embargo, simultáneamente –y en este punto es donde se asimilan al discurso del director– las docentes sostienen que para la escuela todos los estudiantes son iguales y que se trata de no marcar las diferencias, dándoles a todos el mismo trato. Este hecho, también va en concordancia con la idea de estudiante homogéneo y se ve reflejada en varias prácticas docentes como cuando se le pidió a Pedro que se saque su corte de pelo "*feo*" o cuando se les dijo a los padres de la comunidad toba que traten de que sus hijos no vengan a la escuela con ropa "*rockera*".

Esta serie de contradicciones culmina con la creación del único proyecto vinculado a la diversidad cultural llamado "*Pueblos Originarios. Los Tobas*", solicitado por el director a la docente de 5° grado. De esta manera, la escuela pretende hacer de los niños y niñas de la comunidad toba los representantes por excelencia de la diversidad cultural en la institución. Esto mismo, en simultáneo a la creencia de que, en realidad, no son "*tan*" tobas. Es por este motivo, al sostener que están "*desculturados*" y que los niños/as no conocen su cultura, sus raíces y su historia, que la institución escolar se autoproclama como la encargada de enseñar estas cuestiones fundamentales de su grupo étnico. Este objetivo se llevará a cabo a través del proyecto mencionado arriba. El mismo no se trabajará en todos los cursos que presentan niños/as de la comunidad, sino solo en 5° grado, ya que allí se encuentra la mayor cantidad de estudiantes identificados como tobas. Este hecho es sobresaliente, en primer lugar, porque el único proyecto en relación con la diversidad cultural se da recortando la población escolar y seleccionando sólo una parte de la misma –cuando en verdad se debería aplicar a la totalidad de la matrícula ya que existen diversos universos simbólicos y saberes entre los niños– y, en segundo lugar, porque se tiene en cuenta lo cuantitativo para establecer en dónde llevar a cabo el proyecto. Así, la lógica para confeccionar un proyecto sobre la diversidad cultural y aplicarlo, en este contexto, pareciera ser tener en cuenta qué grupo presenta mayor "exotismo" y en dónde se concentra la mayor cantidad de sujetos que conforman ese grupo. En este caso son los niños y niñas tobas de 5° grado, dejándose de lado al resto del estudiantado.

Si bien la institución se sostiene que existe contención, aceptación y respeto por la diversidad de orígenes, costumbres y saberes de los estudiantes –al mismo tiempo que se difunden ideas esencialistas acerca de la identidad de los niños/as, se realizan comentarios despectivos en relación con la procedencia de algunos estudiantes y, sólo se tienen en cuenta a los niños tobas de 5° grado a la hora de realizar un proyecto relacionado con la diversidad cultural–, se plantea que los niños y niñas se terminan adaptando a la escuela, lo cual está en concordancia con la idea, ya vista, de "*no remarcar que son distintos*"; viendo así la diferencia como algo negativo. De esta manera, aunque se reconozcan las diferencias culturales, las mismas son invisibilizadas, no teniéndoselas en cuenta en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

La diversidad supera las expectativas docentes, quienes no saben cómo abordar la misma desde una perspectiva intercultural ni tampoco problematizar y tratar ciertas cuestiones que angustian a los estudiantes; como el hecho de ser reconocidos como "tobas" o "bolivianos" a partir de cierta edad o no saber hablar la lengua del grupo originario porque se considera que el castellano es superior y proveedor de mayores oportunidades y éxito a nivel escolar y laboral. En muchas ocasiones, se establecen de antemano cuáles son las problemáticas de los niños y niñas, sin escuchar para ello, sus voces, opiniones y sentimientos. Las diferencias no son tomadas como enriquecedoras sino como algo negativo, un problema que no pueden resolver. Por ende, la institución no se adapta a estos universos de significado tan variados que traen los niños y niñas de sus casas sino que, por el contrario, son estos los que deben adaptarse a las pretensiones, valores, saberes, reglas y estética que impone la escuela hegemónica. Logrando así, o intentando lograr, lo deseado, lo esperado, lo ideal: aulas homogéneas.

En consecuencia, en las representaciones que la escuela realiza sobre sus estudiantes, nos encontramos con una práctica a la hora de enseñar, que suprime lo diverso y ahoga las voces y los saberes de los niños y niñas tras un saber hegemónico y dominante, el cual no tiene en cuenta sus realidades sociales, culturales y económicas. Así, encontramos al observar las clases y las actividades realizadas en los cuadernos durante el año: 1- Falta de interés, por parte de algunas docentes, en problematizar ciertos temas que son de relevancia, ya que tienen que ver con cuestiones históricas, sociales y culturales que atañen de forma directa a gran parte de los estudiantes. 2- Producción de conocimientos no significativos, que desestiman el contexto

socioeconómico y cultural en el cual la escuela está inserta; produciendo así, saberes memorísticos y sin sentido para los estudiantes. 3- Actividades sobre el concepto de cultura que se presentan desde una mirada poco problematizada y desinteresada, conduciendo así hacia una visión esencialista y naturalizada del mismo. 4- Homogeneización del estudiantado e invisibilización de la diversidad de orígenes nacionales y étnicos.

Aunque la institución sostenga en su discurso el respeto ante lo diferente, en los hechos no existe diálogo ni interacción entre los saberes hegemónicos que se imparten en la escuela y los saberes y universos simbólicos que traen consigo los estudiantes. Sus conocimientos, ni siquiera se asoman en clase. De esta manera, las experiencias extraescolares de grupos étnicos o migrantes no aparecen objetivadas como saberes y muchas veces sucede que, si son reconocidas, se las traduce y resignifica desde el discurso pedagógico, convirtiéndolas en expresiones folclorizadas y devaluadas de la cultura (Diez, Hecht, Novaro y Padawer; 2011:266); como sucedió por ejemplo con el afiche con palabras en quechua, trabajado en la hora de inglés. Sucede entonces que nos encontramos ante un discurso que opera bajo una lógica multicultural que incorpora la diferencia pero vaciándola de su significado (Walsh, 2009).

Así, al convivir representaciones e ideas que son altamente excluyentes entre sí con respecto a los estudiantes –como sostener que existe diversidad cultural y se la respeta, pero afirmar también que todos los estudiantes son iguales, se les brinda el mismo trato y se "adaptan" a la institución–, sucede que una, como es de esperar, termina por sobresalir o se interpone ante la otra. En este caso, el ideal y deseo de estudiantes homogéneos termina por "ganar" y se refleja claramente en la forma de pensar y dar los contenidos escolares. De esta manera, el supuesto reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, se convierte en una estrategia de dominación, que mantiene la diferencia colonial a través de la retórica del multiculturalismo, la cual no tiene como objetivo crear sociedades más justas, sino controlar el conflicto étnico y conservar la estabilidad social. En la institución analizada se da, de esta manera, una interculturalidad funcional, en la cual si bien se maneja un discurso de inclusión y respeto por lo diverso, no tiene en cuenta la asimetría entre los grupos ni las relaciones de poder, siendo así instrumentalizada por la cultura hegemónica. En otras palabras, la

escuela se transforma en el "(...) instrumento 'incluyente' e 'incluido' de un discurso que, en realidad, excluye" (Estermann, 2009:64).

En síntesis, vemos cómo esta tesis de licenciatura presentó el análisis de una problemática de gran relevancia académica ya que, en primer lugar se llevó a cabo en una escuela rural de la Provincia de Buenos Aires que recibe niños/as pertenecientes a múltiples identificaciones étnicas y nacionales –esto sumado a las grandes necesidades materiales que los mismos sufren producto de la exclusión socioeconómica a la cual sus familias se ven sometidas al constituirse ante la sociedad como "el Otro" –; lo que plantea un contexto escolar más que interesante a la hora de sumar aportes para pensar la EIB desde la investigación antropológica. Y, en segundo lugar, porque demuestra el vacío existente a la hora de aplicar la modalidad de EIB en la Provincia, lo cual a su vez quizás se encuentre relacionado con el deseo, aún existente y demasiado tenaz, de lograr la uniformidad de identidades, saberes y experiencias, en las aulas.

Por otra parte, esta investigación nos permite observar que más allá de la no implementación de esta Modalidad en la Provincia de Buenos Aires, tampoco se llevan a cabo, desde las escuelas, políticas o proyectos que tengan en cuenta, valoren e interactúen con la diversidad cultural, rompiendo así con el ideal del estudiantado homogéneo. Esto va de la mano con la inexistencia de capacitaciones formales para docentes, que se encuentren vinculadas a las temáticas de EIB; para de esta manera tener herramientas apropiadas y útiles que les permitan lograr procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos en estos contextos tan complejos, donde se entrelazan diversas identificaciones étnicas y nacionales bajo una misma realidad socioeconómica.

Finalmente, es necesario plantear cuáles son las líneas futuras a seguir, teniendo en cuenta los alcances y limitaciones de esta investigación. Así, si bien uno de los intereses primordiales fue describir las representaciones que los docentes realizaban sobre sus estudiantes, se torna necesario para las próximas investigaciones, dar cuenta de las representaciones que los niños y niñas tienen sobre los docentes y directivos. Así, lograríamos aproximarnos de manera más que interesante, a los imaginarios construidos con respecto al "otro" –ya sea tanto de niños/as como de adultos– en lo que atañe a la relación enseñanza/aprendizaje en contextos de diversidad cultural. Por otra parte, es menester indagar de qué manera repercute en los estudiantes la inaplicación de la modalidad de EIB en contextos que así lo requieren. Para esto deberemos analizar sus

biografías escolares, teniendo en cuenta cómo vivencian y transcurren su paso por la escuela primaria y si, en consecuencia, inician y culminan, o no, la secundaria.

Para finalizar, debemos insistir: en contextos escolares como el estudiado, en los cuales la población es tan diversa en lo cultural pero comparte una realidad socioeconómica tan similar en lo marginal, es necesaria una filosofía intercultural crítica y liberadora que reflexione sobre las variables tanto de cultura/etnia, como de clase social y género (Estermann, 2009). Es imperante que se den procesos en los cuales el diálogo y la escucha mutua generen intercambios de saberes, prácticas y formas de ver el mundo entre los distintos colectivos que conforman la escuela, para lograr así reflexiones que problematicen la vida cotidiana de los sujetos y no naturalicen las relaciones de poder, las injusticias y miserias que muchas veces protagonizan sus estudiantes y familias por el solo hecho de ser los "otros".

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, G. Y DIAZ, R (2003) "¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?". En *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila srl.
- AAVV *Despertando conciencia junto a la sociedad civil. para la prevención y la erradicación del trabajo infantil*. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (CONAETI) y UNICEF.
- BARTH, F. (1976) "Introducción"; Pp.: 9-50. En *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BALIBAR, E. (1990) "¿Existe un neoracismo?". En Wallerstein y Balibar *Raza, Nación y Clase*. Madrid: IEPALA.
- BATALLÁN, G. Y GARCÍA, J.F. (1992) "Antropología y participación. Contribución al debate metodológico". En *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, año 1, N° 1, pp.79-89.
- BERREMAN, G. (1962) "Detrás de muchas máscaras". En *Society for Applied Anthropology*, Monograph N°8, (traducción de Victoria Casabona; cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación de la FFyL, UBA).
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995) "La práctica de la antropología reflexiva"; pp.159-191. En *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- BORTON, A. (2011) "Representaciones docentes sobre el silencio como estilo comunicativo en una escuela en situación de interculturalidad". En Novaro, G (comp.) *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Buenos Aires: Biblos.
- CLIFFORD, J. (1999) "Prácticas espaciales: el trabajo de campo, el viaje y la disciplina de la antropología". En *Itinerarios interculturales*. Barcelona: Gedisa.
- CREHAN, K. (2002) "Antropología y cultura: algunas hipótesis"; pp: 53-87. En *Gramsci, Cultura y Antropología*. Barcelona: Bellaterra.
- CUCHE, D. (2007) "Cultura e identidad". En *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DIEZ, M.; HECHT, C.; NOVARO, G.; PDAWER, A. (2011) "Interculturalidad y educación. Cruces entre la investigación y la gestión". En Novaro, G (comp.)

Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización. Buenos Aires: Biblos.

- DIEZ, M.L.** (2004) "Reflexiones en torno a la interculturalidad". En *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- DOWNES, J.C.** (2010) "¿Cuáles son los municipios que integran el conurbano bonaerense?". En *Radiografía del Conurbano Bonaerense*. Buenos Aires: Dunken.
- EMERSON, R.; FRETZ, R.; SHAW, L.** (1995) "La escritura de las notas de campo: del campo al escritorio" y "Las notas de campo en la investigación etnográfica. En *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press. (Traducción de la cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación de la FFyL, UBA)
- ESTERMANN, J.** (2009) "Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía intercultural". En: Viaña, J.; Claros, L.; Estermann, J.; Fornet-Betancourt, R.; Garcés, F.; Quintanilla, V.; Ticona, E. *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- GARCIA CASTAÑO, J.; PULIDO MOYANO R. y MONTES DEL CASTILLO Á.** (1999) "La educación multicultural y el concepto de cultura". En García Castaño, J y Granados Martínez, A (eds.) *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- GARCIA PALACIOS, M.** (2011) "Religión y etnicidad. Procesos educativos e identificaciones de los niños y niñas de un barrio indígena urbano." En Novaro, G (comp.) *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Buenos Aires: Biblos.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P.** (1994) *Etnografía*. Buenos Aires: Paidós.
- HECHT, A. C.** (en prensa) "Escarización de hablantes de toba/qom: cruces entre políticas, estadísticas y trayectorias escolares". En Papeles de Trabajo N° 27, Julio 2014. Centro Interdisciplinario de Estudios Etnolingüísticos y Antropológicos Sociales, Universidad Nacional de Rosario.

- (2008) "Lengua e identidad de niños indígenas en contextos urbanos". En *Revista Alteridades*. N°18, vol. 36, pp. 145-159. México D. F.: Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- (2010) "Encrucijadas en la escuela". En *"Todavía no se hallaron hablar en idioma". Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Ed. Lincom Europa.
- (2011) "¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba". En Novaro, G. (comp.) *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, formativas y procesos de escolarización*. Buenos Aires: Biblos.
- (2013) "Debates, perspectivas y desafíos de los hablantes de lenguas indígenas a través de sus biografías escolares". En *X Reunión de Antropología del Mercosur*, 10 al 13 de julio, Universidad Nacional de Córdoba.
- HECHT et al.** (2009) "Niñez y etnografía. Debates contemporáneos". En *VIII Reunión de Antropología del Mercosur*, 29 de septiembre al 2 de octubre. Buenos Aires, Argentina.
- HIRSCH, S. y SERRUDO, A.** (2010) "La educación en comunidades indígenas de Argentina: de la integración a la educación Intercultural Bilingüe". En Hirsch, S, y Serrudo, A. (Comps): *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- LINS RIBEIRO, G.** (1989) "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva etnográfica". En *Cuadernos de Antropología Social*. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, N° 1, Vol. 2, pp. 65-69.
- MARTUCCELLI, D.** (2009) "Universalismo y Particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas". En *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*, IPE UNESCO, Buenos Aires, Argentina.
- NOVARO, G.** (2006) "Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos". En *Cuadernos Interculturales*, Año 4, N° 6, Segundo Semestre, Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso, Chile (pags 49-60)

- (2011) "Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa?". En Novaro, G. (comp.) *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Buenos Aires: Biblos.
- NOVARO, G. y DIEZ, M.** (2011) "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos". En Courtis, C. y Pacecca, M. (comps.) *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y ADC.
- NOVARO, G.; BORTON, A.; DIEZ, M. L.; HECHT, A. C.** (2008) "Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. N° 36, vol. XIII, Pp. 173-201.
- REBELLATO, J. L.** (2010) "Paulo Freire: educación y proyecto ético-político de transformación". En Korol, C. (comp.) *Pedagogía de la resistencia. Cuadernos de Educación Popular*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo-América Libre.
- ROCKWELL, E.** (1996) "La Dinámica cultural en la escuela". En: Alvarez, A. y Del Río, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque Vygotskiano*. Madrid.
- (2009) "Reflexiones sobre el trabajo etnográfico". En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- SERRUDO, A.** (2011) "De Programa a Modalidad: reflexiones desde la política educativa y los desafíos de la gestión con participación". En *La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo argentino*. Serie de documentos EIB N°1/2011. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- SZULC, A. et al.** (2009) "La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología". En *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, del 31 de agosto al 4 de septiembre. Buenos Aires, Argentina.
- WALSH, C.** (2009) "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir". En Melgarejo, P. (comp.) *Educación Intercultural en América*

Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas. México Universidad Pedagógica Nacional. – CONACIT., editorial Plaza y Valdés, México.

----- (2010) "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En Viaña, J; Tapia, L y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

PÁGINAS WEB CONSULTADAS


<http://www.tecnopolis.mincyt.gob.ar/>

<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-10579.html>

<http://inadi.gob.ar/2011/10/dia-del-respeto-a-la-diversidad-cultural/>

<http://www.mindef.gob.bo/mindef/node/169>