

Niñez y procesos de identificación en el contexto escolar

Una indagación en las relaciones entre las
prácticas institucionales y las concepciones
infantiles sobre la migración

Autor:
Martínez, Laura Victoria

Tutor:
Novaro, Gabriela

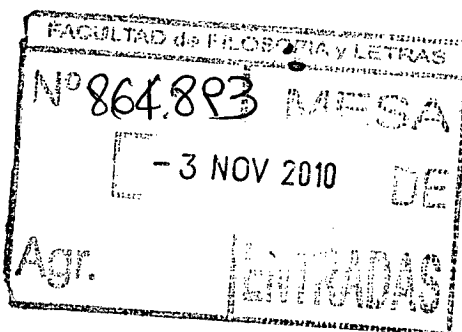
2010

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

Tesis
15.4.14

TESIS 15.4-14



Tesis de Licenciatura

**Niñez y procesos de identificación en el contexto escolar:
una indagación en las relaciones entre las prácticas
institucionales y las concepciones infantiles sobre la
migración.**

Laura Victoria Martinez

Dirección: Gabriela Novaro

Codirección: Alicia Barreiro

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Agradecimientos

Quiero agradecer en primer lugar a mis directoras, Gabriela y Alicia: por todos sus aportes y comentarios, por su constante acompañamiento y paciencia.

A la Universidad de Buenos Aires, por la valiosa oportunidad que significó para mi carrera –y mi vida- la Beca Estímulo.

Por los intercambios y aprendizajes que fueron posibles dentro del equipo de investigación, agradezco al grupo de trabajo del Ubacyt y en particular a Mariana García Palacios. También un agradecimiento especial para mis compañeras de facultad Agustina Altman y Mariana Silberman.

A mis compañeros de militancias pasadas y presentes, por compartir muchos de los sentimientos, razones y preguntas que han orientado mis búsquedas a lo largo de la carrera.

A mis cumpas y amigos Emiliano y Facundo.

A mis amigas y hermanas de la vida, Vanesa, Ayelén y Ana.

También quiero agradecerles por apoyarme siempre, a mis viejos Norma y Alberto, y a mi hermano Pablo.

Mi más profundo agradecimiento es para Francisco y nuestro amor en camino, Vera.

Índice

Introducción.....Pág. 5

1-La investigación etnográfica en contextos escolares interculturales

1.1 Introducción.....Pág.9

1.2 Cultura y educación en la teoría antropológica.....Pág.9

1.3 Discusiones en América Latina: interculturalidad y diversidad.....Pág.11

1.4 Niños migrantes y procesos de identificación.....Pág.16

2-Fundamentos teórico- metodológicos de la investigación: la entrevista clínica como estrategia para abordar los puntos de vista de los niños en una etnografía

2.1 Introducción.....Pág.21

2.2 La etnografía como abordaje teórico- metodológico.....Pág.21

2.3 Debates y contribuciones entre la antropología
y la psicología genética.....Pág.24

2.4 El método clínico.....Pág.27

2.5 Apropiaciones de los niños en torno a
los discursos sobre la migración.....Pág.29

3- La población boliviana en la escuela pública argentina: migración, nacionalismo y diversidad desde los actores educativos

3.1 Introducción.....Pág.32

3.2 Relatos de los adultos sobre las condiciones de vida de los migrantes
en Bolivia y Argentina.....Pág.32

3.3 La coexistencia de mandatos docentes: el nacionalismo escolar
y el respeto por la diversidad.....Pág.38

3.4 Conclusiones.....Pág.46

4- Relaciones cotidianas en la escuela e interpelaciones identitarias: “No se animan a contar”. Reflexiones en torno a la vergüenza

4.1 Introducción.....	Pág.50
4.2 Contextos de interpelación étnica y nacional en la escuela.....	Pág.50
4.3 Aproximaciones teóricas a la categoría vergüenza.....	Pág.56
4.4 Silencios sobre las trayectorias en el marco de las interacciones.....	Pág.59
4.5 Conclusiones.....	Pág.62

5- “Voy para allá, para acá, voy por todos lados...” Concepciones de los niños sobre el proceso migratorio

5.1 Introducción.....	Pág.66
5.2 La entrevista clínica.....	Pág.66
a) Apuntes sobre el proceso de construcción e implementación de la estrategia metodológica.....	Pág.66
b) Características del modelo de análisis.....	Pág.68
5.3 Explicaciones sobre la causa de la migración y caracterizaciones del “allá” y el “acá”	Pág.71
a) La causa de la migración.....	Pág.71
b) Eje de análisis: la relación <i>allá</i> (Bolivia) y <i>acá</i> (Argentina).....	Pág.75
5.4 Conclusiones.....	Pág.83

Conclusiones Finales.....	Pág.86
----------------------------------	---------------

Bibliografía.....	Pág.91
--------------------------	---------------

Introducción

En esta tesis me propongo abordar los procesos de identificación que atraviesan a los niños migrantes bolivianos, (o que pertenecen a familias migrantes), en su tránsito por la escuela primaria. Parto de las concepciones de los adultos de la institución sobre la población migrante, deteniéndome tanto en la forma en que éstas se despliegan en sus interacciones con los alumnos, como en las interpelaciones que se producen desde la escuela. Considerando los discursos institucionales sobre la migración, intento recuperar especialmente los sentidos que adquieren estas experiencias para los niños.

Una de las primeras cuestiones que surgieron en el trabajo de campo, -realizado en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires-, es la presencia mayoritaria de alumnos y alumnas migrantes (o de familia migrante) de Bolivia¹. Más precisamente, constituyen un 80 % de la matrícula del establecimiento, de acuerdo a la información que proveyeron docentes y directivos. También en base a estas fuentes de información, considero posible afirmar que aproximadamente una proporción similar- e incluso más significativa-, de alumnos reside en una villa de emergencia que se encuentra próxima al edificio escolar.²

Inicié la investigación en el año 2008, gracias a una Beca Estímulo de la Universidad de Buenos Aires. Cabe mencionar que algunos de los integrantes del equipo de investigación³ en el que se enmarca el proyecto realizado, trabajan en instituciones de la zona a la que pertenece esta escuela -por lo que fue posible pensar algunos de los avances de mi trabajo en relación a los aportes desarrollados dentro de dicho equipo-. El período inicial consistió en una serie de entrevistas a

¹ Aunque en menor medida, también se cuentan niños de familias paraguayas y argentinas.

² En las villas de la Ciudad se concentra la mayor proporción de inmigrantes -principalmente limítrofes-; entre éstos, la población boliviana es la más numerosa, habitando en la zona sur desde los años cincuenta (Beheran et. al, 2009:4).

³ Se trata del equipo Ubacyt "*Niños indígenas y migrantes: procesos de identificación y experiencias formativas*", dirigido por Gabriela Novaro y codirigido por Ana Padawer.

docentes y directivos, con el objetivo de realizar las primeras aproximaciones a la institución. El segundo tramo del trabajo fue desarrollado durante 2009, continuando los encuentros con docentes de ambos turnos y algunos referentes de la villa de emergencia en la que -como he mencionado- viven muchos de los niños que componen la matrícula del establecimiento⁴.

Ese mismo año pude realizar observaciones de clases en varios grados, así como conversaciones informales con algunos chicos. Precisamente, sistematicé estas aproximaciones a los niños en un grupo de séptimo año, donde registré varias clases del área de Ciencias Sociales. Por último, desarrollé entrevistas individuales con diez niños de dicho grupo.

Esta tesis está organizada en cinco capítulos y un apartado con algunas reflexiones finales.

En el primer capítulo introduzco el marco teórico general de la investigación, explicitando las contribuciones de la antropología de la educación al estudio de los contextos escolares interculturales.

En el segundo, planteo los interrogantes que dieron forma concreta a mi trabajo, a través de la caracterización del enfoque etnográfico y las articulaciones posibles con la psicología genética, disciplina que encuadra a la entrevista clínica -en tanto estrategia de indagación implementada para abordar las concepciones infantiles-.

El eje que recorre el problema de investigación, son los discursos sobre la migración y los migrantes en la escuela, una cuestión extensamente tratada en etnografías educativas. Sin embargo, el planteo de este trabajo se dirige, por un lado, a precisar los vínculos entre dichos discursos y las prácticas que se producen en la institución; atendiendo particularmente a la forma en que los mismos se involucran en los posicionamientos identitarios de los niños en distintos contextos. Por otro lado, se parte de este encuadre para abordar las relaciones entre las concepciones de los adultos sobre la migración y la forma en que los niños se representan dicho proceso,

⁴ Realicé más de dieciocho entrevistas a adultos, algunas de ellas grupales, conversando con sujetos de distinto grado de antigüedad en la docencia y en la institución. Asimismo, pude entablar encuentros con un directivo anterior de la institución, que es considerado un referente en el barrio, y una trabajadora social que desarrolla sus actividades en un centro comunitario del mismo.

objetivo desarrollado a través del recurso a la psicología genética y el método clínico.

En los tres capítulos siguientes abordo el análisis del material empírico. Comienzo por las concepciones docentes sobre las condiciones de vida de los migrantes; y trato la presencia conjunta y superpuesta de mandatos que atraviesan la tarea pedagógica: el nacionalismo escolar y el respeto por la diversidad.

En el cuarto capítulo me detengo en los contextos de interpelación en la escuela, la recuperación de determinadas experiencias que se suponen propias de la población boliviana. Indago, a través de los usos y significados de la categoría *vergüenza*, en las tensiones identitarias que atraviesan a los niños en relación a los grupos con los que son identificados.

En el quinto capítulo, abordo las concepciones infantiles sobre la migración. Analizo cómo la apropiación de sus experiencias para argumentar sus puntos de vista sobre dicho proceso, manifiesta una diversidad de aspectos constitutivos de las trayectorias migratorias. Detallo también las características del análisis clínico de las entrevistas a los niños, señalando las potencialidades y limitaciones que el mismo presenta dentro de una investigación etnográfica.

Las reflexiones finales, en primer lugar, se dirigen a la forma que cobran los encuentros y evocaciones en torno a Bolivia en la escuela, y cómo los mismos se involucran en los contextos donde se promueve la introducción de experiencias de los niños. Atiendo asimismo a las relaciones entre los discursos sobre los migrantes y los sentidos que en la institución se atribuyen a sus vivencias y las de sus familias. Al respecto, planteo la “disputa” que implican a dichos discursos, los significados que los niños dan a las trayectorias vinculadas a la migración. Por último, avanzo en las conclusiones respecto de la articulación entre la antropología y el enfoque psicogenético, abriendo nuevos caminos de indagación en torno a las relaciones entre los conocimientos de los niños migrantes y el conocimiento escolar sobre la migración.

**1. La investigación etnográfica en contextos escolares
interculturales**

1.1 Introducción

En este capítulo desarrollo tres puntos que considero centrales para caracterizar el estudio etnográfico de los espacios escolares interculturales.

En primer lugar, realizo un recorrido por las principales corrientes y discusiones teóricas que abordaron la relación entre la producción cultural y la escolarización, recuperando los debates disciplinares en torno al concepto de cultura y el proceso de socialización. En segundo lugar, retomo algunos aportes sobre la interculturalidad y la diversidad surgidos en el contexto argentino. Me detengo asimismo en ciertos trabajos que analizan las experiencias escolares de los niños migrantes bolivianos, avanzando por último en una línea de investigaciones que aborda procesos de apropiación identitaria en la infancia.

1.2 Cultura y educación en la teoría antropológica

Los procesos educacionales constituyen un punto clave de la producción y reproducción cultural, tema fundamental de la disciplina antropológica. En principio, puede afirmarse que el interés de la antropología por la escolarización se dirigió a indagar en las experiencias de alumnos de distintas pertenencias socioculturales en relación a la (denominada) “cultura escolar” (Rockwell, 1996). Desde el modelo escolar clásico, el sistema educativo sería el garante de una socialización masiva y homogénea que proveyera de una base normativa común para la sociedad. Este paradigma pertenece al funcionalismo sociológico, que surge a partir del trabajo de Durkheim (1976); y cuya hegemonía comenzaría a debilitarse en la década del 60', cuando se produce un quiebre en el campo de la investigación educativa en las ciencias sociales (Varela, e/p). En este momento histórico, -atravesado por reivindicaciones de clase, de género, étnicas- irrumpen un conjunto de formulaciones teóricas críticas: esquemáticamente, podrían mencionarse como centrales a las teorías de la reproducción, así como a las del “conflicto cultural”. Respecto de las primeras, puede afirmarse que apuntaron al develamiento del

carácter ideológico de los contenidos y dispositivos escolares, y su condición de mediaciones culturales en la reproducción de las relaciones de poder (ídem).

Si la antropología contribuyó a incorporar la heterogeneidad como principio de conformación de la sociedad, estas nuevas aproximaciones desmitificaron el carácter armónico y lineal del “orden cultural” entre la escuela y los alumnos (Rockwell, 1996). Por el contrario, tomando también como punto de partida la naturaleza conflictiva de las relaciones sociales -y por lo tanto de las relaciones escolares-, las teorías del *conflicto cultural* plantearon la distancia entre los elementos culturales que imparte la escuela y los propios de las pertenencias de los alumnos (Rockwell, 2009).

Introduciendo una perspectiva crítica, estas corrientes resultarían tributarias de una misma dicotomía de base: *una* configuración cultural hegemónica, *opuesta* a la(s) cultura(s) de los alumnos (ídem). Ya sea en términos de clase, o en el orden de lo étnico, este esquema presupone tanto un proceso unidireccional de internalización de pautas culturales, así como a la cultura como totalidad estática y homogénea⁵ (op.cit:10). Ambas cuestiones van a entrar en tensión con un conjunto de reformulaciones conceptuales que posteriormente estableciera la antropología. El reconocimiento de las dinámicas de *apropiación* por parte de los sujetos, permitió dar cuenta del carácter contingente de los procesos de transmisión de los contenidos culturales (Rockwell, 2009). Ya no se trataría de un acervo de “pautas comunes” a un grupo, sino de la existencia de una diversidad de circuitos y elementos, que constituyen al entramado cultural (heterogéneo y específico) de cada contexto (Rockwell, 1996). En este sentido, solo aquellas dimensiones constitutivas del entorno *inmediato* de los sujetos serán apropiables, resignificadas -y objeto de reflexión por parte de los actores en la práctica cotidiana- (Rockwell, 1996, Borton et al., 2009). Suponiendo entonces las dinámicas de resistencia⁶ y producción de significados por parte de los agentes, el concepto de *producción cultural* permitió abordar la dinámica de la agencia en relación a los condicionamientos institucionales (Levinson, 1996). Esta última noción se encuentra estrechamente

⁵ Concepciones que a su vez comparten con el funcionalismo.

⁶ Existen aportes que desarrollan la *resistencia* como categoría, en trabajos como “*Aprendiendo a trabajar*” de P. Willis (1983) y “*Teoría y resistencia en educación*”, de H. Giroux (1992).

emparentada con la distinción antropológica entre educación y escolarización: distintos contextos y formaciones culturales y sociales poseen criterios establecidos (habilidades, conocimientos necesarios) para que una persona sea considerada completamente “educada” (op.cit:2). Puede considerarse de esta forma que la antropología demanda atender a las relaciones -a veces conflictivas-, entre las definiciones y sentidos sobre la formación infantil desde diversas experiencias socioculturales y el modelo que se presenta como legítimo desde la institución escolar (Levinson,1996).

Estas renovaciones conceptuales se involucraron en nuevas dimensiones de análisis de las realidades escolares. Puntualmente, partí del *abordaje etnográfico* de los contextos cotidianos, un enfoque a partir del cual ha sido posible reconstruir las acciones de los sujetos más allá de la lógica de la subordinación y reproducción de formas hegemónicas (Rockwell, 1996). De este modo la escuela es pensada como *un campo de mediación* (Achilli, 2005), ya que las dinámicas entre docentes, alumnos y directivos están atravesadas por procesos de otros niveles: las políticas educativas y los discursos estatales, reivindicaciones y expectativas de los grupos familiares (op.cit:23). Desde esta perspectiva, mirar a las *relaciones interculturales* en la escuela implica indagar en los significados que se construyen y negocian en los contextos de interacción; así como dirigir la atención a las apropiaciones de docentes y alumnos en torno a los dispositivos pedagógicos y disciplinares de la institución escolar (Rockwell,1996).

1.3 Discusiones en América Latina: interculturalidad y diversidad

En la producción antropológica contemporánea sobre procesos educacionales desarrollada en nuestro país, se abordan propuestas de política educativa sobre *interculturalidad y diversidad*. A continuación avanzaré en este punto, basándome en trabajos que hacen referencia al contexto latinoamericano en general, y argentino, en particular.

En primer lugar, algunos de los problemas que se le atribuyen al término interculturalidad encuentran su origen en los debates (aún vigentes) que atraviesan al concepto de cultura en la antropología⁷.

El uso de interculturalidad parece frecuentemente ligado a una definición ahistórica y estática de la *cultura*, como entidad discreta que comparten los individuos de un mismo grupo (Diez y Novaro, 2009:6). Distintos proyectos y políticas educativas en Argentina implican la reedición de las matrices esencialistas y funcionalistas de dicho concepto, involucrándose en un proceso de *reificación de lo cultural y expropiación de lo político* (Díaz, 2005:193). Precisamente, el interés por descifrar la concepción de cultura sugerida en las propuestas sobre educación, tiene que ver con el reconocimiento de que las relaciones interculturales pertenecen a la arena de las relaciones sociales y políticas.

Respecto de un extenso conjunto de enfoques educativos⁸, García, Pulido y Montes (1999) señalan la omisión de las relaciones de desigualdad desde las que se construyen las diferencias -y por lo tanto, quiénes y cómo definen a las mismas. Asimismo, advierten sobre el modo en que estos enfoques oscurecen el carácter difuso y flexible de las fronteras y desplazamientos entre los distintos agrupamientos (idem). De este modo, la dinámica intercultural puede plantearse como un espacio de encuentro (armónico o conflictivo) entre grupos; o imbricada en procesos y relaciones en constante transformación (Diez, 2004:198). En este punto se hace necesario recordar que la interculturalidad no pertenece exclusivamente a los debates educativos: es un discurso que en gran medida se instala en el seno de reformas políticas, orientadas por lineamientos producidos en la órbita de organismos internacionales.

⁷ Sin desconocer la actualidad de estas discusiones, me interesa mencionar la definición de García Canclini (1989), desde la cual se puede referir a la cultura como “*el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas*” (García Canclini, 1989:25).

⁸ Se trata de todo un espectro de propuestas, que van desde las “asimilacionistas” como las biculturales o de “preservación y extensión” del *pluralismo* cultural. Para una caracterización detallada de las mismas ver García, Pulido y Montes (1999), “*La educación multicultural y el concepto de cultura*”.

Por otro lado, más allá de las iniciativas oficiales, existen una diversidad de espacios, prácticas, basados en sentidos alternativos: por ejemplo, dentro de distintas organizaciones de la sociedad civil se encuadran reivindicaciones identitarias y demandas por la participación social en la definición de políticas interculturales. Promoviendo el reconocimiento hacia diversos grupos étnicos y su acceso a determinados derechos, se ven alteradas, -al menos en apariencia- las tradicionales narrativas y dispositivos estatales de homogeneización de la población (Briones, 2002). Las últimas tres décadas, caracterizadas por la proliferación de estos discursos en foros internacionales, configuran el escenario en el que líderes e intelectuales indígenas despliegan reivindicaciones de experiencias y saberes históricamente silenciados (De La Cadena, 2002). Puede afirmarse así que “el recurso” a la interculturalidad forma parte de estrategias de supervivencia en un contexto estructurado por el colonialismo y el sistema capitalista (Diez, 2004, Díaz, 2001). No obstante, cabe destacar que los aportes citados coinciden al encuadrar el surgimiento y proliferación de estos discursos, en un contexto caracterizado por un neoliberalismo conservador. Briones (2002) advierte –siguiendo a Hale- sobre la estrategia hegemónica de producción y fomento de particularismos; demarcando las fronteras de aquello que puede ser objeto de demanda y reivindicación, se establece la legitimidad de reclamos “moderados” y la descalificación de los “radicalizados” (Briones, 2002:25). En este marco, el discurso de la diferencia debe abordarse como una nueva forma de nominar las distancias socioculturales y políticas (García, Granados y Pulido; 1999: 17).

En lo que respecta al sistema educativo argentino, la interculturalidad aparece asociada a las escuelas con población indígena o migrante en situación de pobreza, *“donde en general la cuestión étnica se articula claramente con el tema indígena”* (Diez y Novaro, 2009:7). En este sentido, Novaro (2006) cuestiona la utilización ‘restringida’ de la interculturalidad, ya que la alusión a ciertas diferencias (y no otras) como problemáticas para el modelo escolar vigente, supone preguntarse por la forma en que (y la posición desde la cual) se valoran éstas (op.cit.:52). Dada la heterogeneidad que configura a nuestro país (lo cual también podría afirmarse respecto de América Latina), a los grupos y sectores sociales que asisten a la escuela pública, es necesario asumir que al hablar de diversidad no se trata de “minorías”

(Rockwell, 1985); incluso es preciso preguntarse si *cualquier* contexto escolar no está atravesado por la interculturalidad (Diez y Novaro, 2009:7) Atendiendo entonces a los “usos” que se hace de este discurso, se ha advertido el peligro de que se involucre en la conformación (y legitimación) de circuitos educativos paralelos y desiguales (Novaro, 2006). Desde estas reflexiones, se advierte que la *focalización* es una característica distintiva de las políticas neoliberales, -como contrapartida a la universalización en el acceso a determinados derechos y servicios públicos- (Neufeld, 2000)⁹. Un conjunto de etnografías desarrolladas en Argentina -principalmente desde la década del 90-, han realizado importantes contribuciones sobre la forma en que discursos y políticas en torno a la “diversidad” (término utilizado en relación al de cultura) se articulan con procesos de segmentación social y educativa¹⁰. Un punto central en estos aportes es su abordaje de las apropiaciones (de estos discursos) en distintos actores educativos a través a categorías y prácticas que se despliegan en las escuelas (Pallma y Sinisi, 2004). “Impactando” de forma no lineal en las instituciones escolares, las iniciativas estatales se ven atravesadas por procesos de negociación, resignificación¹¹ (Neufeld, 2000).

Al indagar como adscripciones étnicas, nacionales y de clase, se entran con distintos mecanismos de exclusión social; han relevado problemáticas que atraviesan a determinados colectivos de migrantes, como el boliviano. Desde luego, estos avances se desarrollaron en un ámbito social en donde comenzaría a registrarse una imagen negativa y estigmatizada de las migraciones “recientes” – fundamentalmente de países limítrofes y Perú-, en contraposición a la migración

⁹ Algunos autores se preguntan si las iniciativas estatales de educación intercultural bilingüe podrían consolidar circuitos educativos paralelos, pero también estrategias de control de la autonomía (política) de las comunidades indígenas (Díaz, y Rodríguez de Anca, e/p).

¹⁰ Esta tradición de trabajo se orienta por el enfoque *histórico-etnográfico*. El mismo parte de la *historización* de los procesos sociales y educativos, procurando reconstruir cómo han llegado a construirse determinadas representaciones y prácticas; en este sentido “*cada institución es historia acumulada, rearticulada*” (Rockwell y Ezpeleta en Neufeld, 1996:148).

¹¹ Para profundizar en esta línea, recupero aportes que sistematizan diversas temáticas de investigación en torno a las migraciones, como el de Neufeld y Thisted comps. (2001), “*Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*”, y otros trabajos posteriores que sintetizan algunas características del enfoque teórico- metodológico, como Pallma y Sinisi (2004), “*Tras las huellas de la etnografía educativa*”.

europea de principios de siglo (Cohen, 2004). En esta línea se han tratado distintas cuestiones: una de ellas incluye a las prácticas descalificadoras sobre los migrantes bolivianos, involucradas en las interacciones entre los alumnos (Neufeld y Thisted, 2001, Holstein, 2001). Con respecto a la institución escolar, se ha documentado la (extendida) práctica de bajar a los niños bolivianos de grado apenas llegados a la escuela (Diez y Novaro, 2009)¹² o hacerlos repetir primero (Sinisi, 2001). Una cuestión relevante es que varios procesos que marcan la escolaridad de los niños bolivianos atraviesan a *todos* los alumnos de sectores pobres: mientras su acceso al sistema escolar se recorta dentro de circuitos escolares desprestigiados (Diez y Novaro, 2009), en las escuelas se afirma a veces que es necesario “disminuir las expectativas” sobre los contenidos de los que los alumnos -de estos sectores- pueden apropiarse (Montesinos y Sinisi, 2003). De esto se desprende que al indagar en las experiencias escolares de los chicos bolivianos, debe considerarse la condición de desigualdad en la que se encuentran los grupos a los que pertenecen.

A partir del conjunto de estas reflexiones, el desafío parece consistir en sostener y profundizar el carácter igualador contenido en la universalidad del sistema educativo, sin por ello caer nuevamente en la negación de la diversidad (Bordegaray y Novaro, 2004:108)¹³. En relación a este desafío, considero pertinente recuperar una última reflexión sobre los nuevos escenarios, donde parece registrarse una “coexistencia” entre el activismo de sectores históricamente negados y los axiomas del neoliberalismo. Esta coexistencia de consignas (aparentemente) similares en torno a la diversidad que responden a intereses opuestos, supone reconocer para De La Cadena (2002) que *“los cambios históricos rara vez son ideológicamente “puros”; las más de las veces son coyunturas excepcionales en las que ocurren convergencias inesperadas, cuando ideologías antagónicas “colaboran” en el mismo proyecto”* (op.cit.:11).

Teniendo en cuenta la complejidad que caracteriza a este contexto, vale agregar que el reconocimiento de usos y manipulaciones de la diversidad desde los sentidos

¹² Estas prácticas también han sido documentadas por el equipo de investigación de la UBA dirigido por María Rosa Neufeld.

¹³ Desarrollo precisiones acerca del carácter homogeneizador del sistema educativo argentino en el capítulo 3.

hegemónicos, no supone omitir las *apropiaciones* por parte de distintos colectivos y de los sujetos identificados con dichos agrupamientos (Borton et.al, 2009). Precisamente, para mi trabajo he partido de considerar a un enfoque que intenta abordar estos procesos interesándose especialmente en los niños; desde este encuadre, la escolarización es analizada como una de las diversas experiencias formativas¹⁴ que constituyen *su experiencia intercultural de vida* (op.cit: 4).

1.4 Niños migrantes y procesos de identificación

En los diversos trabajos etnográficos¹⁵ que abordan la experiencia de niños migrantes en la escuela, se tratan las relaciones entre concepciones xenófobas y prácticas discriminatorias, y procesos de exclusión social. Sin embargo, en Argentina sólo más recientemente algunas investigaciones¹⁶ procuraron avanzar en dichos contextos enfocando hacia los procesos de apropiación de la *identidad étnica y nacional* en la infancia. (Beheran, 2009)¹⁷. Y en este punto me interesa precisar los sentidos que asumen ciertas categorías en este trabajo.

¹⁴ En el próximo capítulo presento la definición de experiencia formativa.

¹⁵ Tal es el caso de algunos de los aportes citados anteriormente, pertenecientes al contexto argentino.

¹⁶ Me refiero a un conjunto de investigaciones que abordan distintos contextos formativos de niños indígenas y migrantes, como las actividades productivas en el ámbito doméstico y las prácticas de juego (Padawer y Enriz, 2009), socialización lingüística (Hecht, 2009) y experiencias de formación religiosa (García Palacios, 2008) escolar (Diez y Novaro, 2009). Asimismo Trpin (2004) ha abordado prácticas y representaciones de niños que son hijos de migrantes chilenos, sobre el trabajo (entre otras cuestiones).

¹⁷ La identidad puede conceptualizarse desde distintas dimensiones, como la *comunidad* (a modo de indicador de un atributo compartido), *conexionismo* (como la forma de designar a los lazos relacionales que unen a los individuos) y/o *grupalidad* (en tanto condición de pertenencia a un grupo) (Brubaker y Cooper, 2001:49). Desde estos distintos niveles, es posible abordar tanto las variadas formas y niveles de asociación comunal, como la diversidad de significados que los sujetos pueden atribuir a dichas asociaciones (op.cit.:50). Al hablar de identidad étnica, o más precisamente, de etnicidad como categoría antropológica, me refiero por un lado a la tradición formalista (Barth, 1976), en tanto la adscripción y autoadscripción como los mecanismos de recreación de fronteras

En mi investigación, los procesos de identificación que atraviesan al colectivo boliviano constituyen uno de los aspectos vinculados al análisis de los posicionamientos de los niños en la escuela. Dada la diversidad de prácticas –en ocasiones descalificadoras- que atraviesan a la referencia “boliviano” en la institución donde desarrollé mi trabajo, me propuse poner en relación ciertos posicionamientos identitarios cambiantes en relación al contexto, en el caso de algunos alumnos. Al respecto, me detuve en los contradictorios sentidos que condensa “boliviano” tanto dentro como fuera del espacio escolar. De este modo, he recuperado preguntas como las de Borton y otros (2009), sobre la forma en que ciertas categorías que aluden a determinados colectivos -y que suelen ser asociadas con las adscripciones étnicas- se involucran en las vivencias y autocomprensiones de los sujetos (en este caso los niños) en distintos ámbitos y ante diferentes interlocutores (op.cit:6).

Retomando mi intención de precisar las categorías utilizadas en esta investigación, cabe mencionar la advertencia de Brubaker y Cooper (2001) acerca del alto grado de ambigüedad que contiene el término *identidad*; postulando en cambio la categoría analítica de *identificación*. Según estos autores, éste último término permitiría introducir la dimensión relacional y contextual de las identificaciones -siempre efectuadas por sujetos o discursos públicos susceptibles de ser especificados- (op.cit:43). He abordado estos procesos atendiendo a la forma que cobran los discursos de los adultos en diferentes situaciones del espacio escolar; recuperando tanto las concepciones en torno a la migración y las condiciones de vida de los migrantes, como las interpelaciones (de carácter étnico -nacional) dirigidas a los niños.

En la escuela argentina, la incorporación de nuevos discursos sobre la diversidad cultural configura un contexto donde -en ocasiones- se propone recuperar saberes (supuestamente) propios de los grupos con los que los niños son identificados. El

entre grupos y de unificación intragrupal. Por otro lado, debe ser pensada en relación a *prácticas de marcación selectivas*: determinados tipos de relaciones comunales proliferan y son experimentadas por los sujetos, y por ello la etnicización supone una forma sociohistórica de construcción de la alteridad (Briones en Diez, 2004:199).

abordaje de algunas secuencias de clase ha permitido reconstruir algunos posicionamientos (aparentemente) ambivalentes de los alumnos migrantes, (un aspecto en el que han avanzado integrantes del equipo que he mencionado en la introducción). Es decir, un desenvolvimiento reservado en situaciones de clase por parte de niños que en contextos más privados explicitan variadas cuestiones en torno a sus trayectorias, e incluso saberes (Diez y Novaro, 2009). En este sentido los posicionamientos cambiantes de los niños, deben ser abordados en relación a procesos fuera del aula y la escuela, atendiendo a las tensiones identitarias que marcan a sus adultos de referencia (Novaro, 2009). Otro punto que ha sido trabajado por estos aportes, alude a la centralidad que adquiere la relación con el saber en los procesos de apropiación identitaria (Borton et. al., 2009). En este sentido, se ha señalado la forma en que la escuela- como espacio de acreditación y saber legitimado socialmente- parece imponerse a otras formas de conocimiento (Diez y Novaro, 2009). Atendiendo a las imágenes hegemónicas de socialización e infancia que permean muchos discursos, suelen establecerse afirmaciones sobre pautas de crianza, modalidades de expresión y comunicación que se presentan como los únicos válidos y legítimos (Diez y Novaro, 2009, Beheran et.al, 2009). Una cuestión a destacar aquí es el registro (bastante extendido), de representaciones estereotipadas de los niños migrantes bolivianos como alumnos *silenciosos*, - una cuestión que ha propiciado análisis conjuntos en el marco del grupo Ubacyt respecto de los niños tobas- (Novaro et.al, 2008). La afirmación de que los niños bolivianos no despliegan sus miradas y saberes de la misma forma que los demás alumnos, suele estar acompañada de asociaciones lineales entre estos posicionamientos y supuestas características culturales de los grupos con los que son identificados. (Diez y Novaro, 2009:9). No obstante, los sentidos implícitos en estas representaciones sobre el “silencio” han sido problematizados como “(...) *toda una variedad de formas de conducirse que implican (desde la perspectiva de los docentes) no estar dónde, cuándo y cómo la escuela lo requiere*” (Novaro y otros, 2008 en Borton et al; 2009:18)¹⁸. Si bien esto último ha permitido poner en relación

¹⁸ Dicha autora se pregunta por la ausencia de reflexión desde la propia escuela, sobre la responsabilidad de la misma y de la sociedad en general, en el *silenciamiento*: en principio, sujetos que se autoidentifican como pertenecientes a la comunidad boliviana en Argentina afirman que no

algunos procesos vinculados a la escolarización tanto de niños migrantes como indígenas; en lo que respecta a los primeros corresponde mencionar un aspecto distintivo de las identificaciones en torno a “lo nacional”. En este sentido el carácter de *extranjeros* de los niños (y sus familias) es una cuestión que trato en mi trabajo. Específicamente, recupero aportes en los que -partiendo de las representaciones de los docentes-, se ha advertido la centralidad que adquieren mandatos tradicionalmente impuestos, como el nacionalismo escolar¹⁹ (Beheran et. al; 2009, Borton et. al, 2009).

son considerados como interlocutores legítimos en el marco de distintos tipos de interacciones sociales (Novaro y Diez, 2009:8).

¹⁹ Desarrollo algunos puntos sobre el nacionalismo escolar en el capítulo 3.

2. Fundamentos teórico- metodológicos de la investigación:
la entrevista clínica como estrategia para abordar los
puntos de vista de los niños en una etnografía

Q

2.1 Introducción

En este capítulo presento los fundamentos teórico-metodológicos del problema de investigación que da sentido al presente trabajo. En el marco de un abordaje antropológico del contexto escolar, -orientado por la observación participante y entrevistas de carácter etnográfico- he incorporado una estrategia de indagación que pertenece a la teoría piagetiana, (el “*método clínico*”) para abordar las nociones de los niños migrantes en torno al proceso migratorio.

Por ello, luego de hacer referencia a los postulados de la teoría y las técnicas que orientan al enfoque etnográfico, argumento la posible compatibilidad entre la teoría antropológica y la perspectiva genética, desarrollando las características de las entrevistas guiadas según los lineamientos del método clínico.

Por último, explico los interrogantes específicos que orientaron el curso del trabajo: las relaciones entre prácticas y discursos de los adultos y las apropiaciones infantiles, en la experiencia formativa escolar.

2.2 La etnografía como abordaje teórico-metodológico

Como tradición metodológica de la disciplina, suele afirmarse que la etnografía encuentra su primer exponente en la obra de Malinowski (1995): por primera vez, la teoría antropológica dialogaba en forma sistemática con los datos producidos en el campo, manteniéndose abierta la posibilidad de nuevas hipótesis (Achilli, 2005). Desde aquellos momentos iniciales, la *observación participante* fue consolidándose como una de sus características distintivas. En la tradición positivista, la observación directa en el campo sustenta la fiabilidad de los datos producidos: el *estar ahí*, oír la voz de los nativos y presenciar las acciones concretas de los sujetos. De esta forma la participación del investigador aparece más bien como un elemento molesto, ya que la intención de “interferir lo menos posible” en la vida de la sociedad estudiada implica entender a las (imprescindibles) interacciones cotidianas como *necesidades pragmáticas que hacen posible la observación* (Holy, 1984:13).

Por un lado, el giro producido a partir de las críticas a este paradigma revistió consecuencias para los supuestos de objetividad sobre los que se había edificado la etnografía clásica (Pallma y Sinisi, 2004). Este cambio se implicó en (por ejemplo), reflexiones sobre la relación entre el antropólogo y los sujetos, poniéndose de manifiesto que el etnógrafo también construye significados (Holy, 1984). Estos avances acerca del vínculo con los interlocutores suponen asimismo la explicitación de la naturaleza *construida* del dato, como “síntesis y atribución de sentidos” (Batallán y García, 1992:85). Por otro lado, el término “observación” condensa una connotación de externalidad particularmente problemática si se atiende al posicionamiento del investigador: *proyectado* en el espacio en que inevitablemente debe participar, su *implicación* en el mundo de los sujetos constituye el “*marco infranqueable de la producción de saberes*” (Althabe y Hernández, 2005:72).

Sin omitir estas revisiones críticas²⁰, considero que puede definirse como observación participante a la estrategia que recorre mi trabajo, siempre y cuando se la entienda –retomando el planteo de Holy (1984)- como una *combinación de métodos y técnicas específicas* sujeta a las transformaciones en la teoría antropológica (op.cit.:15). Esta definición es particularmente importante para mi planteo, ya que en ella se pone de manifiesto la relación entre las técnicas y la teoría que las orienta; cuestión sobre la que volveré más adelante, al explorar los fundamentos de la inclusión de la entrevista clínica en una etnografía.

Por otro lado, las reformulaciones al modelo positivista se involucran en una permanente vigilancia epistemológica respecto de los supuestos desde los que se parte -y con los que se “carga”-, advirtiendo la necesidad de problematizar las propias categorías (Neufeld, 1996:148). Se trata de poner de relieve los sentidos que los sujetos atribuyen a sus prácticas, siendo igualmente necesario atender a la forma en que la presencia del investigador se involucra en la producción de determinadas situaciones en el campo (Rockwell, 1987). De este modo, en distintos momentos de mi trabajo advierto –o acaso me pregunto- acerca de la forma en que mi presencia pudo haber condicionado ciertos contextos e interacciones producidas; especialmente al analizar situaciones de interacción entre docentes y alumnos. Otra

²⁰ Estos replanteos en torno a la participación han conducido a formular conceptos como *co-investigación* (Batallán, García; 1992:85); e *implicación y reflexividad* (Althabe, Hernández; 2005).

cuestión a la que he otorgado particular atención remite a los términos que utilizaron mis interlocutores, ya que reconozco la importancia del acceso a las categorías sociales para inteligir lo “no documentado” que se intenta documentar desde la etnografía (Rockwell, 2009). De hecho, dedico una parte importante del trabajo a indagar en los sentidos que condensa la categoría “vergüenza”, recurrentemente mencionada por distintos actores educativos y por algunos niños con los que pude conversar.

Mas allá de esta aproximación, en lo que respecta a las concepciones de los adultos de la institución he implementado otra de las técnicas que tradicionalmente se asocian a la etnografía, aunque no sea exclusiva de la misma: la *entrevista abierta o no directiva* (Guber, 1991). Al desarrollar las entrevistas, tuve en cuenta que el “preguntar” debe ser objeto de reflexión, en tanto puede condicionar de antemano las respuestas de los interlocutores, al imponerles el universo de significados y categorías del investigador (Bourdieu, 1999; Guber, 1991). Es por ello que me propuse respetar los procedimientos constitutivos de esta estrategia, que apuntan a poner de relieve el punto de vista de los interlocutores. Pueden mencionarse al respecto tanto la *atención flotante del investigador* –escuchar al entrevistado sin destacar anticipadamente ningún aspecto de su discurso- como la *asociación libre* que pueda hacer el sujeto, -introduciendo temas y categorías desde su perspectiva- (Guber, 1991: 215). En esta tarea también es relevante el análisis de los contextos en los cuales las interacciones fueron producidas; de este modo pueden recuperarse las múltiples dimensiones de la acción social que no son verbalizables (Hecht et.al., 2009:6). Además, dado que los sentidos que cobran los discursos²¹, sólo pueden inteligirse al considerar las situaciones de producción de los mismos; resultan centrales las interpretaciones de los sujetos sobre sus acciones y posicionamientos (Szulc et.al., 2009:2).

Finalmente, la forma en que he planteado mi investigación supone tratar en detalle los vínculos entre la teoría antropológica y la etnografía como método de investigación. Si ésta última puede definirse como un *producto* –un texto- que

²¹ Al hablar de “discursos”, me refiero a sus dos dimensiones constitutivas: tanto aquellas *unidades verbales* que pueden extraerse de la situación interaccional, como los *recursos* para interpretar la forma en que los sujetos involucrados construyeron el momento de la entrevista (Oxman, 1998:26).

inscribe la dinámica local en el marco de análisis y relaciones teóricas más amplias, consiste a su vez en un *proceso* continuo de integración descriptiva, donde el análisis no es un momento distinto de la recolección de datos. La no escisión entre el trabajo de campo y el “quehacer” analítico teórico, supone un diálogo constante entre la teoría y los datos producidos; los cuales a su vez son interrogados desde los supuestos teóricos (Pallma y Sinisi, 2004). Ahora bien, afirmar la integración entre ambas no supone olvidar que es la teoría antropológica la que orienta al trabajo etnográfico, sobre la forma en que las (diversas) técnicas van a ser utilizadas (García Palacios y Castorina, 2010: 4). Los autores citados afirman como posible incorporar estrategias que hayan surgido del interior de otras tradiciones disciplinares, siempre que el marco teórico que les dé sentido sea compatible con la teoría que guía a la etnografía (García Palacios y Castorina, 2010). Para avanzar en este planteo, en el próximo punto desarrollaré discusiones y puntos de articulación entre la psicología genética y la antropología.

2.3 Debates y contribuciones entre la antropología y la psicología genética

La psicología genética ha abordado los mecanismos responsables del pasaje de estados de menor a mayor conocimiento en el marco de investigaciones sobre el pensamiento infantil²²; la preocupación por los procesos de reproducción y

²² La epistemología genética se sustenta en tres tesis básicas. Por un lado, la tesis *constructivista* postula que el conocimiento no está determinado *a priori* por la experiencia o por las categorías de la razón sino que, concibe la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento como un vínculo práctico, superando la escisión propia de corrientes empiristas y aprioristas (Ferreiro y García, 1978) (García, 1996). Es la acción cognoscitiva del sujeto la que asimila los objetos a las categorías de pensamiento o esquemas de acción, que consisten en un conjunto de acciones cuyas propiedades son generalizables a distintas situaciones (Vuyk, 1984). Asimismo, esta relación es de carácter dialéctico (la tesis *interaccionista*): los esquemas de asimilación y las propiedades del objeto asimilado se influyen recíprocamente. El *realismo crítico* sostiene la existencia de la realidad en tanto los objetos en sí mismos (materiales, personas)-; es *crítico* ya que supone que aquello que el sujeto puede conocer -es decir, el objeto de conocimiento-, no equivale a la realidad, sino que en él interviene la actividad (intelectual) del sujeto (García, 1996).

producción cultural ha sido objeto de estudio clásico de la antropología (García Palacios y Castorina, 2010:1). En la psicología genética, el interés por los niños supone a los mismos como sujetos activos en el proceso de construcción de conocimientos; en general las críticas a sus postulados aluden a problemas en la articulación (e inclusive consideración) de las variables socioculturales que intervienen en dicho proceso (Reynoso, 1993). Por otro lado, el lugar que la antropología asignara tradicionalmente a los niños focaliza en el “otro” polo de la relación; depositando el conocimiento social en los adultos, y suponiendo a la socialización como un proceso de internalización o “copia” de las pautas culturales (García Palacios y Castorina, 2010).

Si bien uno de los puntos centrales de discusión entre ambas tradiciones se ha focalizado en torno a la existencia de estadios cognitivos²³, para el recorte de esta investigación ha sido relevante la consideración de la crítica (relativamente reciente) que la antropología ha planteado a la noción homogénea de la niñez contenida en el planteo piagetiano (Szulc, 2006). Al respecto, Caputo (1995) señala la “responsabilidad” de la psicología del desarrollo en la figura del sujeto infantil como *parcialmente cultural*, que permeó los presupuestos -y condicionó los enfoques- en las ciencias sociales. No obstante, desde la propuesta de García Palacios y Castorina (2010:7), atender a las relaciones entre las construcciones de los niños y las prácticas sociales abre camino a problemas fundamentales como la agencia individual en la producción y reproducción cultural, y asimismo la forma en que las prácticas culturales se involucran en dichas construcciones. En este punto se hace preciso avanzar en las reformulaciones actuales de cada campo²⁴.

²³ Estudios antropológicos y psicológicos abrieron un espectro de interpretaciones disímiles y contradictorias respecto de la universalidad con la que se presentaban los postulados piagetianos de las *etapas de desarrollo cognoscitivo*, las cuales pretenden dar cuenta de las transformaciones y los momentos de equilibrio inestable que atraviesan las estructuras de pensamiento de los sujetos, según un orden evolutivo-cronológico. Cabe advertir que la formulación piagetiana de los estadios es una cuestión ampliamente revisada dentro de la teoría genética actual; en la versión crítica del programa de investigación se dejan de lado las descripciones estructurales y se postulan *niveles en la construcción de teorías o sistemas de hipótesis* (Castorina, 2005).

²⁴ Para el planteo de mi investigación, he considerado la recuperación de los avánces en ambos campos disciplinares en un abordaje de *la catequesis como experiencia formativa*; donde se

En lo que respecta a la psicología genética, parto de considerar la extensión crítica del programa de investigación original²⁵. A diferencia de la versión literal de la teoría, en donde se plantean procesos (de construcción del conocimiento) comunes a todos los campos, en la versión *crítica* se considera a las representaciones y prácticas sociales como *restricciones*²⁶ propias de la posición del objeto de conocimiento social (Castorina, 1989, 2005). Los niños se apropian de los saberes producidos por los grupos sociales a los que pertenecen en el proceso de construcción de conocimientos, involucrándose activamente en él, existiendo una actividad reconstructiva individual (Castorina y Kaplan, 2003:19, Barreiro, 2010)²⁷. Estas reformulaciones son compatibles²⁸ con la actual teoría antropológica (García Palacios y Castorina, 2010), que ha transformado el eje de su perspectiva sobre la niñez, revisando la omisión y el silenciamiento sobre los niños en la disciplina

incorpora el método clínico-crítico (característico de la teoría genética) en un trabajo de corte etnográfico: García Palacios (2006) incorpora en su tesis de licenciatura los planteos epistemológicos de la teoría piagetiana, proponiéndose indagar en las nociones infantiles en torno a los símbolos de la religión católica.

²⁵ Se denomina *extensión* por considerarse una ampliación del programa piagetiano, donde se indaga en la construcción de conocimientos sobre el mundo social considerando la relación dialéctica del sujeto con la cultura y se la denomina crítica porque toma distancia de los supuestos sobre un desarrollo universal basado en el avance de las formas operatorias de pensamiento (Castorina, 2005).

²⁶ El concepto de restricción en la psicología genética crítica refiere a los entramados de sentidos y prácticas sociales que limitan lo posible de ser pensado, al posibilitar la formulación de ciertas hipótesis sobre el mundo -aunque no determinan el proceso propiamente constructivo- (Castorina y Faigenbaum, 2003).

²⁷ Investigaciones desarrolladas desde esta perspectiva presentan como evidencia a determinadas explicaciones infantiles que permanecen a lo largo del desarrollo cognitivo o que no encuentran correlato en los modos en los que los adultos piensan el mundo social, como la *hipótesis patrimonialista* sobre la autoridad escolar, reconstruida a partir de explicaciones de los niños de que “la directora pagó al dueño de la escuela” para ejercer como tal. (Castorina y Kaplan; 2003:19). Desde estas propuestas, se sostiene que dichas ideas originales expresan la reconstrucción infantil de los significados transmitidos socialmente, en este caso referidos a la propiedad privada (Castorina, Clemente y Barreiro; 2005:198).

²⁸ Hablo de “compatibilidad” en el sentido con el que los autores se refieren a la misma, afirmando que ésta “descansa tanto en que las hipótesis de una (teoría) no abarcan completamente las de la otra, como en que las mismas no son contradictorias entre sí” (García Palacios, Castorina; 2010:10). Cabe aclarar que esta relación sólo se aplica a las reformulaciones actuales de cada disciplina.

(Caputo, 1995). Ampliando la revisión de los conceptos de cultura y agencia en la antropología desde los años 60', los debates contemporáneos en el campo de la niñez subrayan la *agencia de los niños*, asignándoles un papel activo en los procesos de producción y reproducción de significados (Szulc, 2006).

A continuación, avanzo en torno a las características principales de dicho método, mencionando asimismo algunos puntos de contacto con la etnografía.

2.4 El método clínico

Suele afirmarse que uno de los grandes méritos del trabajo de Piaget ha sido la posibilidad de operacionalizar sus preguntas epistemológicas (Reynoso, 1993, Delval, 2000). De esta manera, para indagar cuestiones epistemológicas en los niños desarrolló un método de indagación propio de la psicología genética: el método clínico. El mismo toma esta denominación por su parentesco con las entrevistas psiquiátricas, donde se parte de supuestos planteados al comenzar la entrevista, y se los pone en relación dialéctica con las respuestas y reacciones del entrevistado. Según el propio Piaget (1973), la virtud del método consiste en ser tanto una indagación de carácter experimental como una estrategia de observación directa; lo que permite definirla como superadora de otras intervenciones en psicología, que se reducen excluyentemente o a la observación o a la experimentación.

En su historia, el método ha atravesado diversas transformaciones, orientadas por el desarrollo de la teoría de su autor. En un primer momento de las investigaciones de Piaget sobre *la representación del mundo en el niño* (1926) fueron desarrolladas las características del método *clínico*. En esta etapa se propone una *exploración* en las ideas de los niños, procurando obtener información sobre el punto de vista del sujeto en relación al tema a indagar (Barreiro, 2008). Años más tarde este método de indagación adquiere una estructura diferenciada en tres momentos: exploración del punto de vista del sujeto sobre el problema o noción a indagar, justificación del punto de vista del sujeto y contraargumentación. Si en la *fase exploratoria* se intenta un primer acercamiento que permita formular hipótesis para avanzar en el nivel de solidez de los argumentos de los sujetos, la implementación de

contraargumentaciones responde al desarrollo propio del método clínico-*crítico*. En este sentido puede afirmarse que el objetivo del método es poner de relieve la originalidad del pensamiento infantil acerca de determinado tema; mientras que en el clínico-*crítico*, además, se profundiza en el grado de coherencia con el que se sostienen las explicaciones (García Palacios y Castorina, 2010). Sin embargo, existe una característica principal que atraviesa a todos los momentos del método: la dialéctica entre las preguntas del investigador y las respuestas del entrevistado, que pueden dar lugar a nuevas intervenciones; así como a la comprobación o reformulación de las hipótesis que estructuran la entrevista. Estos supuestos desde los que parte el entrevistador, y su puesta a prueba durante el diálogo, orientan la forma en que debe conducirse durante la entrevista: no dar por sentada ninguna interpretación de lo que dice su interlocutor, y producir sus preguntas siempre en función de una hipótesis (Castorina, Lenzi y Fernández, 1991:86). Los supuestos que orientan la indagación suponen además un aspecto central desde el cual apoyarse cuando se intenta interpretar el conjunto de respuestas (Castorina, Lenzi y Fernández, 1991). Si bien los criterios de clasificación pueden variar de acuerdo a los objetivos y el tema de cada investigación, existen algunas pautas generales, como poner de relieve los elementos que utilizan los niños en sus explicaciones; indagando en ciertas recurrencias presentes en sus discursos (Delval, 2000: 168). En este punto de análisis cabe mencionar que de acuerdo a Duveen (2000), tanto el método piagetiano como la etnografía se caracterizan por un ejercicio dialéctico entre el material empírico y las categorías analíticas. Asimismo, dicho autor encuentra una similitud entre la observación participante y la integración de lo que los niños *hacen* con aquello que *expresan* en las entrevistas clínicas (Duveen, 2000). Ahora bien, ¿Qué es lo que se busca a través del método? Los diversos tipos de interrogantes apuntan a abordar la consistencia de los argumentos esgrimidos por los entrevistados en sus explicaciones (Castorina, Clemente y Barreiro, 2005:182). En mi propuesta he planteado el recurso al método en su etapa estrictamente exploratoria, y en este sentido la estrategia que he desplegado para abordar las concepciones de los niños es la *entrevista clínica*. Este planteo encuentra su argumento en el objeto de estudio de mi investigación: ya que no se trata de indagar en la consistencia del pensamiento de los sujetos, sino en sus puntos de vista.

Específicamente, me propuse abordar el modo en el que los niños con trayectorias migrantes se representan el proceso migratorio. Partí de considerar ciertas concepciones de los adultos de la escuela sobre la migración, pensando las mismas en torno a la noción de sentido común.

2.5 Apropiaciones de los niños en torno a los discursos sobre la migración

En principio, me interesa precisar que por *sentido común* entiendo a un sistema de pensamiento de gran complejidad y riqueza; que se constituye por las *representaciones sociales*, la ideología, diversas creencias y valores (Marková, 2003:131). Su dinámica constitutiva se ubica en el plano de las interacciones sociales, siendo fundamentalmente un saber *práctico*, que atraviesa la construcción social de la realidad. (Jodelet, 1986). Cabe agregar que el planteo de Moscovici – cuyos aportes en torno al sentido común tomo como referencia- ha sido recuperado en análisis de determinados discursos de los actores educativos en etnografías escolares (Pallma y Sinisi; 2004), aunque desde el uso del concepto *representaciones sociales*, que no he incorporado para mi propuesta²⁹.

Ahora bien, el interrogante que ha orientado mi trabajo apuntó a poner de relieve las nociones infantiles en relación a los discursos adultos, en el marco de la *experiencia formativa escolar*: Achilli (1999) define como experiencia formativa al “*conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el niño en determinados ámbitos (...) cuya modalidad institucional condiciona el carácter y el sentido que adquiere para otro y para él mismo (...) las apropiaciones que realiza*”. (op. cit.:25). De esta forma fue posible partir tanto de las limitaciones y condicionamientos institucionales como de la agencia infantil (Szulc, 2006:40).

Tuve especialmente en cuenta la necesidad de una aproximación etnográfica al contexto escolar con la intención de reconstruir ciertos aspectos de la trama de

²⁹ Esta aclaración pretende distinguir la especificidad que asume dicho término dentro del planteo teórico de Moscovici, que supone asimismo un encuadre metodológico que no forma parte de mi investigación. Para profundizar en dicha perspectiva teórica ver Duveen y Lloyd (2003), “*Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social*” y Marková y Moscovici (2003) “*La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici*”.

relaciones en las que participan los niños (García Palacios y Castorina, 2010:15). De este modo, me propuse pensar los interrogantes que orientarían la entrevista a los niños *a partir* de la consideración de situaciones y significados reconstruidos en el acercamiento a la cotidianidad escolar: fundamentalmente las concepciones y prácticas de los adultos -aunque también de los niños-, situaciones de interacción de éstos con los docentes.

Durante el curso del trabajo de campo, reconstruí determinadas concepciones de los docentes en torno a la migración: formulando hipótesis o “anticipaciones de sentido” (Achilli, 2005) respecto de su relación con los procesos de identificación que atraviesan a los niños migrantes en la escuela. Precisamente en el contexto de ciertos discursos y prácticas institucionales, me pregunté por las apropiaciones y significados producidos por los niños, proponiendo una estrategia metodológica desde el método clínico. Si el proceso de escolarización es un entramado de “*prácticas y relaciones institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo*” (Rockwell, 1995), es al nivel de las interacciones y vivencias *cotidianas* que se producen otros niveles de regulación de la vida escolar. En este sentido, la escuela supone un *campo de mediación* donde se articulan distintos procesos (Achilli, 1999); el folklore, el sentido común, aspectos ideológicos reproducidos y reapropiados, atraviesan a las concepciones heterogéneas y cambiantes que en ella se transmiten (Rockwell, 1995). Sin suponer un carácter de uniformidad de los “discursos adultos” (o de los docentes), encuadré su análisis dentro de la *diversidad* de prácticas e intercambios que se intentan producir con los niños y sus experiencias (Diez y Novaro, 2009).

3. La población boliviana en la escuela pública argentina: diversidad, nacionalismo y migración desde los actores educativos³⁰

³⁰ Algunos puntos que trato en este capítulo fueron presentados en las ponencias “Entre “lo nuestro” y “lo de ellos”: representaciones docentes sobre la diversidad y la escuela” (Martinez, 2009), y “Procesos de escolarización de niños, niñas y jóvenes migrantes: tensiones identitarias y experiencias formativas”, de Beheran, Diez, Groisman, Martinez y Novaro (2009).

3.1 Introducción

En este capítulo expongo el análisis de ciertas concepciones de los adultos de la escuela. Trato en primer orden los discursos sobre el proceso migratorio, deteniéndome en las referencias a las condiciones de vida de los migrantes en el país de origen y en Argentina. En segundo lugar, abordo ciertas particularidades de este contexto escolar, que es presentado como un espacio de “reconocimiento y respeto” a lo que se define como “la cultura” de la población boliviana. Parto de este marco para analizar expresiones de los docentes vinculadas al nacionalismo escolar. A propósito de este análisis, reconstruyo algunos orígenes históricos de este discurso. Finalizo con reflexiones sobre la coexistencia de los mandatos asociados a la exaltación de la diversidad y el nacionalismo.

3.2 Relatos de los adultos sobre las condiciones de vida de los migrantes en Bolivia y Argentina

Durante la primera etapa del trabajo de campo, realicé aproximaciones a los docentes de la escuela, compartiendo con ellos diversos momentos de la jornada escolar; a partir de este trabajo fue posible recuperar algunas de sus impresiones en torno a la población migrante. Atendiendo a la diversidad de actores con los que pude establecer interacciones, me interesé por algunas concepciones reiteradas. Puntualmente, me detuve en algunas referencias a las condiciones de vida de las familias migrantes, a través de imágenes sobre las dificultades socioeconómicas que caracterizan a Bolivia -y que atravesarían a la población que migró hacia Argentina-

Cabe señalar que lo dicho no implica, de ningún modo, sugerir una uniformidad u homogeneidad de dichas concepciones; en este sentido recupero la advertencia de Oxman (1998) acerca de que las entrevistas no se conviertan en *ejemplificaciones de los planteos* (op.cit.:29). Partiendo entonces de suponer un escenario complejo, atravesado por una diversidad de prácticas de mis interlocutores adultos, consideré

necesario detenerme en el análisis de ciertos discursos que aparecieron en diferentes tipos de acercamientos. De este modo, tuve en cuenta que la posibilidad de triangulación de los datos construidos a través de diferentes aproximaciones consiste en una de las principales virtudes de la etnografía (Hammerley y Atkinson, 1994 en García Palacios, Castorina; 2010:5). Específicamente me refiero a la observación de interacciones entre docentes y alumnos, de situaciones de aprendizaje, además de las entrevistas y conversaciones informales.

En principio, las alusiones a las condiciones socioeconómicas de los migrantes remitieron a los tipos de empleos a los que se podría acceder, las condiciones salariales y de contratación (como por ejemplo, una remuneración no representativa de extensas jornadas de trabajo). A estas consideraciones solían unirse expresiones respecto de “la educación y la salud”, que “*son muy caras*”. En algunos casos, los docentes hicieron mención de relatos por parte de algunos padres respecto de esta situación, específicamente en lo que refiere al acceso al sistema educativo. Suelen aparecer ciertos “contrastes” entre la “situación allá” y “cómo viven acá”: “*dentro de lo mal que están, están mejor*”. Puede afirmarse que predominan imágenes sobre la capacidad de trabajo de la población boliviana y su interés en la escuela, a la cual se asocia -desde los discursos docentes- a una movilidad social ascendente. Específicamente, los entrevistados aluden a cierta “perseverancia” que sería característica de esta población, a los fines de poder acceder a prestaciones sanitarias, vacantes en las escuelas, y planes sociales:

*Ellos la tienen clara, en Bolivia no tienen educación gratuita, no tienen NADA (...)
Vienen acá y tienen todo gratis... viven en la villa-SOBREviven (...) usan todo... la
tarjeta, el Plan Jefas y Jefes... pero todos trabajan (...) para ellos la educación es
primordial. (Docente 2° grado)*

En torno a las miradas que enfatizan el valor que estas familias asignan a la educación³¹, aparecen ciertas expresiones reiteradas como “*mantiene el respeto*

³¹ Me parece importante apuntar aquí que mientras que (en Argentina) el nivel de escolarización primaria de la población boliviana se advierte como uno de los más altos entre los migrantes de países vecinos, esta proporción decae fuertemente en el nivel medio y superior; aunque aún así se

por el maestro”, “*se preocupan por ayudarlos –a sus hijos con las tareas- aunque no pueden*”. Sin intención de hacer esquematizaciones polarizadas, es inevitable reparar en ciertas apreciaciones casi contrapuestas sobre la población migrante: se enfatiza frecuentemente su “voluntad de trabajo” y “el valor que le asignan a la educación”, mientras que también se registran concepciones sobre la supuesta abulia frente al acceso a un empleo y la escolarización de sus hijos. Si en testimonios como el anterior se hace referencia a los migrantes remarcando “*todos trabajan*”, en otras oportunidades se enfatizan caracterizaciones sobre una población a la que no le interesa el trabajo, resultando el Estado argentino *la* fuente proveedora de servicios públicos y la subsistencia económica. En este marco, la escuela pública pareciera ser una figura que expresa esta relación de “demanda” al Estado, y a partir de algunos relatos, e incluso interacciones presenciadas, me pregunté por la forma en que estas concepciones pueden imbricarse en la cotidianeidad de la escuela y las relaciones entre docentes y alumnos:

Aula de 2° grado: Claudia³² le dice a un nene que tenga cuidado con unos anteojos: (...) *¡guardá los anteojos que se rompen, son muy caros!*

La docente de Plástica acota (en voz lo suficientemente alta como para que los chicos la escuchen, pero “dirigiéndose” a Claudia): “*son caros para nosotros, para ellos son gratis porque se los estamos pagando*”. (Salón de clase, Registro de campo del 5/11/08)

A partir de mis visitas a la escuela, pude estar presente en conversaciones grupales en momentos en que los adultos realizaban tareas administrativas o incluso en intervalos de descanso de la jornada escolar. Precisamente en algunas de estas oportunidades se reiteraron alusiones a un tema que se haría presente en casi la totalidad de las entrevistas: el certificado de escolaridad que garantiza la prestación de planes sociales. Esta documentación resultó frecuentemente mencionada en el marco de apreciaciones sobre la situación económica de los migrantes.

mantiene por encima de los indicadores respecto de otras nacionalidades limítrofes, como la paraguayana (Cerruti, 2009).

³² Todos los nombres han sido cambiados.

(La docente comenta sobre los útiles escolares que proveen los planes estatales)

(...) no se los repartimos porque sabemos que van y los venden. (Las otras maestras asienten, dicen “claro”) (...) Entonces (a los chicos) digo “esto es para mi” (dice que un alumno le dijo) “¿Y por qué es para usted, y a nosotros no nos dan nada? (dice que le respondió) ¿Cómo no te dan nada? Yo a tu papá le di (menciona varios planes sociales) (...) ¿ya no te dieron lo suficiente? (...) (Conversación en sala de maestros, docente de 7mo grado. Registro del 05/05/09)

De acuerdo a Cerruti (2009), la información estadística disponible permite evidenciar que las motivaciones laborales o económicas ocupan un lugar central en la decisión de migrar. Sin embargo, también se registran factores como la reunificación familiar y el estudio; sobre todo atendiendo al cruce de información con trabajos cualitativos, es posible afirmar que suelen ser varios los motivos que influyen en la migración³³.

Respecto de lo que expresaron la mayor cantidad de mis interlocutores, es imprescindible mencionar el énfasis con el que se refirieron a la intención de “progreso” social y económico que atribuyen a los migrantes bolivianos. Específicamente llamó mi atención que estos discursos, pudieran involucrarse en interpelaciones a los niños:

En el salón de música, Adela llama a una nena que caminaba por el pasillo (...) Adela acota *“es brillante en matemática”*. Y comenta que el hermano de esta nena fue alumno suyo en quinto grado, y que ante la consigna de *“¿para qué venimos a la escuela?”* dice que todos los nenes decían *“a jugar”* (...) pero que el hermano de esta chica dijo *“el que no viene a la escuela a estudiar se vuelve a Bolivia a cuidar los chanchos”*. *“¿Te das cuenta? ¡Así de clara la tenía! (...)*” (Registro del 11/11/08).

³³ De hecho, esta autora afirma que en la producción científica contemporánea sobre género y migración, se resaltan las cuestiones afectivas y emocionales involucradas en la elección migratoria.

En este punto consideré un interrogante cómo experimentan los niños estas afirmaciones, desde las que parece caracterizarse a sus vivencias y las de sus familias. Sobre todo, teniendo en cuenta que son los adultos quienes –en situaciones como la presentada- “tienen la palabra”. De este modo, el *progreso* permite mencionar ciertas experiencias conocidas por los docentes, a partir de sus intercambios cotidianos con los adultos de referencia de los niños. Pero asimismo en ciertas situaciones donde se propone que los niños se expresen en torno a sus trayectorias, el discurso sobre el progreso parece involucrarse en evocaciones a *todas* las vivencias de los migrantes. Desde luego advierto que mi presencia en la escuela probablemente condicionó muchas de estas interacciones, es decir “*no se vale negar la presencia de uno en el lugar*” (Rockwell, 1987:7). Reconociendo esto, consideré importante atender a la diversidad de situaciones, -e interlocutores- en las que estos discursos se hicieron presentes. Presento en este sentido una situación de aprendizaje sobre migraciones en séptimo grado: los chicos debían comentar los resultados de una entrevista (a algún “pariente, conocido o vecino” migrante), que la docente había entregado con anterioridad a la clase y en cuyas preguntas se incluía *¿Por qué migró? ¿Pudo progresar?* En las consultas a los alumnos, abundaron las preguntas sobre “la cantidad de dinero ganada”, o las “condiciones de trabajo” en Bolivia (por ser el país de origen del grupo familiar de la mayoría de los niños). Volviendo al *progreso* en Argentina, me pregunté si los aspectos que parecen organizar “el relato” de la migración intervienen en ciertas interpretaciones de las respuestas de los chicos:

(Comienza la clase, la docente pregunta quién hizo la entrevista, responde un chico)

Docente: (se la hiciste a) *tu cuñado... ¿Por qué vino?*

Claudio: (refiere al trabajo, no se oye bien)

D: repite en voz alta y pregunta *¿Allá tenía trabajo? (...) ¿sí? ¿Pero qué pasaba? ¿Te contó de las condiciones de trabajo? Eran más sacrificadas...*

C: (sorprendido, le responde) *¡tiene veinticinco años!*

D: *Ah... ¿y hace cuánto que vino?*

C: *Diez años...*

D: O sea que a los quince años ya se dio cuenta que tenía mejor futuro acá, en Argentina (...) (Registro de campo del 18/06/09)

Es importante mencionar que las referencias a las condiciones de vida de estos niños y sus familias incluyeron también menciones a las dificultades y carencias que caracterizan a las vivencias que tienen hacia *fuera* del espacio de la escuela; en la casa, en el barrio. En ocasiones, esto parecería asociarse a conclusiones sobre el aprendizaje de los niños, como *“tenés que ponerte metas cada vez más chiquitas”*.

Si bien estas miradas manifestarían a veces la inquietud por las condiciones de desigualdad que atraviesan a los chicos y sus familias, pueden colaborar tanto con afirmaciones desde el compromiso con los alumnos, sus trayectorias, sus vivencias, a un posicionamiento distante que naturaliza las condiciones de desigualdad (Diez, y Novaro, 2009). Además de las imágenes sobre las carencias que estructurarían la vida de los chicos, la escuela aparece como el modelo, el lugar de la normalidad frente a la negatividad atribuida a las experiencias extraescolares de los niños, al menos en el marco de algunas concepciones reconstruidas de las entrevistas. Teniendo en cuenta dichas representaciones, me pregunté por el sentido de las apelaciones que diversos docentes (del grupo de séptimo) produjeron en el aula: en un discurso que intentaba evitar eventuales situaciones de “indisciplina”, el profesor de educación física le diría a séptimo grado que *“la escuela trata de corregir los defectos -o lo que traen de sus casas”*. Si bien corresponde advertir la omisión del contexto en el que este discurso fue producido; no obstante la reiteración de estas apreciaciones por parte de los adultos supone interrogarse por la (im) posibilidad de recuperar experiencias que pertenecen a las trayectorias de los alumnos. Atendiendo, por ejemplo, a la diversidad de vivencias que pude registrar en conversaciones con los niños³⁴. Detenerme en las concepciones sobre la “normalidad” que parece asociada a la escuela, permitió preguntarme por los esquemas que parecen orientar la positividad o negatividad con la que suele caracterizarse al entorno de los niños; en algunos casos afirmando que *“hay familias que están bien estructuradas, como las europeas o las de clase media”*.

³⁴ Entrevistas que desarrollo en el capítulo 5.

En el marco de estas imágenes y prácticas, en esta escuela resultan reiteradas las alusiones al “respeto a la cultura” de las familias de los niños. En el próximo apartado explicito los alcances y sentidos de dicha expresión, presentando antes ciertas cuestiones del contexto social de hipervisibilización de la migración.

3.3 La coexistencia de mandatos docentes: el nacionalismo escolar y el respeto por la diversidad

En el contexto argentino de los 90, se consolida una transformación histórica de la visibilidad social de la heterogeneidad cultural del país; un cambio en el “régimen de visibilidad étnica”, proceso en el que cobran un carácter público y político nuevos tipos de identificaciones colectivas, en torno a la cuestión étnica y nacional (Grimson, 2006:70). Se trata de una transformación ya que históricamente, en el imaginario nacional las disputas entre grupos sociales estaban trazadas por adscripciones de clase o partidarias, en lugar de étnicas o raciales (Briones, 2002). Un progresivo desplazamiento de los migrantes a zonas urbanas -cuando tradicionalmente se asentaban en espacios fronterizos-, el aumento de la proporción de limítrofes sobre otros migrantes, y de ciertas nacionalidades vecinas por sobre otras, constituyen algunos cambios sociodemográficos que se comprometieron en la hipervisibilización de la migración³⁵. En un contexto de crisis económica, se producen oleadas de discursos xenófobos, y de estigmatización de diversos colectivos de migrantes desde discursos estatales y medios masivos de comunicación (Jelin, 2006:48). La pobreza y la indianidad son atributos que forman parte de las imágenes estereotipadas sobre los migrantes bolivianos, representando a la alteridad indígena históricamente negada en Argentina (Grimson, 2006:70).

En la escuela, pude registrar numerosas descripciones de mis interlocutores adultos sobre la población boliviana; en principio recuperé algunas diferenciaciones que marcaron entre los padres de los niños por nivel socioeconómico, educativo, pero

³⁵ Es preciso incluir en el análisis a las consecuencias de las políticas neoliberales, que implicaron un aumento desmedido de la desocupación; en este marco el sector laboral tradicionalmente ocupado por los migrantes limítrofes se vió presionado por la mano de obra desocupada argentina (Grimson, 2006).

también por su aspecto físico. En ocasiones refiriendo a sus formas de expresión y vestimenta, rasgos fenotípicos, a la procedencia rural o urbana de las familias.

“Cuando los vienen a buscar a los chicos, físicamente uno se da cuenta si es la chola que bajó del burro o la que se argentinizó” (Docente)

La institución en la que desarrollé mi trabajo fue reiteradamente caracterizada desde un (histórico) “trabajo de apertura a la comunidad”, originado en la gestión de un directivo que -durante más de quince años-, sostendría una política en este sentido. Desarrollando interacciones con referentes del barrio, así como con padres de muchos de los chicos de la escuela, en los objetivos de sus proyectos institucionales se proponía *“valorar el acervo cultural de la comunidad”*, así como *“promover su difusión”*. Algunas de sus iniciativas fueron la creación de un diccionario quechua-castellano (que algunos docentes denominan “aymará”-castellano). Asimismo, la organización de actos escolares en donde se representan “danzas bolivianas”, acompañados, por ejemplo, de una feria del plato donde se vendían “comidas típicas”. Otra iniciativa mencionada fue la invitación a adultos del grupo familiar a asistir a la escuela a relatar narraciones y leyendas. Si bien esta gestión finalizaría cinco años antes de comenzar mi trabajo de campo, fue mencionada reiteradamente por los docentes de mayor antigüedad; lo cual por otro lado permitió observar ciertas continuidades de aquella política en el marco de la conducción actual de la institución. Específicamente me refiero a la presencia del folclore boliviano en los actos escolares, ya que no es posible afirmar que se incluyan -al menos no sistemáticamente- propuestas más allá de estos eventos.

Al aproximarme a las miradas de los docentes sobre los niños bolivianos (o pertenecientes a familias bolivianas), llamaron mi atención algunas consideraciones sobre los “problemas” que supone trabajar con estos niños; más precisamente, el énfasis en cuestiones que resultan centrales para el modelo escolar, como las formas de expresión de los niños *“vos lo primero que tenés que fomentar es la oralidad”*. En la escuela, la tradicional función alfabetizadora y la apelación a la expresión oral de los niños en clase (más asociada a paradigmas educativos recientes), configuran un contexto donde las formas de comunicación de los niños identificados con el colectivo boliviano resultan “disruptivas” con relación a aquello que se espera de los

alumnos (Diez y Novaro 2009:8). Desde luego, esta “dificultad” es atribuida a las supuestas modalidades expresivas de los padres “*en la casa les hablan poco*” “*el boliviano no es de hablar mucho*”³⁶. Además de estas miradas sobre las formas de expresión de los niños, otra cuestión mencionada a propósito de sus aprendizajes alude a la escuela boliviana, ya que algunos alumnos han vivido en Bolivia, -y transitaron algunos años de su sistema educativo-. Puntualmente, pude registrar impresiones de los docentes sobre la “diferencia” entre los paradigmas educativos de ambos países, aludiendo al boliviano como un enfoque decididamente más anticuado que el argentino “(en lectoescritura de primer grado) *todavía están contra-tre-tri*”. Desde las palabras de otra docente, el “problema” aparece cuando los chicos no tienen documentación que certifique el nivel alcanzado en Bolivia. Sin embargo, a partir de sus propias reflexiones sobre la forma en que la escuela “nivela” a una alumna recién llegada, cabe preguntarse cómo se imbrican las concepciones instaladas sobre la escuela boliviana en la práctica cotidiana:

(...) una de mis alumnas que llegó de Bolivia a principio de año (...) sin el boletín. Supuestamente ella tenía aprobado en Bolivia el sexto grado. En una escuela pública (...) al no tener los papeles que respaldaban esto, le hicieron un examen de NIVEL (...) llega a nivelación diciendo –desde la escuela- “(...) tendría que estar en séptimo, pero la vamos a poner en quinto porque la diferencia entre allá y acá es mucha”... La MATARON en el examen (...) venía de un lugar totalmente diferente, y hasta que pudo (...) hacer una prueba donde ella pudiera probar lo que sabía, tardó como un mes. Hasta que se adaptó al lugar, a la gente... (...) -dice que la escuela debería haberle dado- ¡la posibilidad de demostrar lo que sabía! Cuando ella PUDO (...) ¡empezó a andar bárbaro! (...) (Docente grado nivelación. Registro del 16/06/09)

Hasta aquí, he abordado observaciones de los adultos respecto de las condiciones socioeconómicas que atraviesan a los migrantes, (también sobre sus formas de expresión), o el sistema educativo en Bolivia. En el análisis de estos discursos, fue

³⁶ Estas apreciaciones fueron mencionadas (con mayor o menor énfasis) por casi la totalidad de los entrevistados. Si es posible arriesgar una interpretación al respecto, estas expresiones podrían vincularse a las representaciones sobre “el alumno silencioso” que traté en el primer capítulo.

inevitable advertir su vinculación con la “condición” de *extranjeros* de algunos niños (y en el caso de la mayoría, de sus familias). Y en este sentido cabe mencionar que el contexto en el que tuvieron lugar muchas de estas expresiones, se encuentra asimismo atravesado por diversas concepciones vinculadas al “nacionalismo escolar”. En principio, me detuve en las apreciaciones de los docentes sobre la forma en que tanto padres como niños harían alusión a Bolivia en la cotidianeidad escolar.

Por un lado, al atender a estas miradas de los maestros, tuve especialmente en cuenta el “discurso” institucional en torno al interés por visibilizar cuestiones relativas al folclore boliviano (como muestra de “respeto a su cultura”). En este sentido me pregunté por ciertas impresiones sobre las referencias a Bolivia en el marco de la escuela que no respondían al formato “folclórico”: ¿Cuál es la *legitimidad* con la que parecen percibirse estas referencias?

Una cosa que me llamó la atención es que siempre están diciendo: “mire que acá hay muchos compatriotas...bolivianos” y yo le digo: “¿y vos dónde vivís?” “Acá” “¿Y tu hijo dónde vive?” “Acá” “¿Y dónde nació?” “Acá” “Y bueno, ¿entonces...?” “Es lo mismo, son argentinos, ¿qué tiene que ver?” (Directora. Registro de campo del 30/03/09)

Por otro lado, llamó mi atención que las impresiones de los docentes sobre las familias de los niños “ellos (los bolivianos) *son muy nacionalistas*” incluyeron, en general alusiones a la discriminación. A partir de algunos intercambios en el barrio donde viven los chicos, pude registrar afirmaciones de algunos referentes del lugar – por ejemplo una trabajadora social del centro comunitario- que de alguna manera confirmaron las manifestaciones de los maestros: “*en el barrio son muy discriminados*”. Se remarcaba asimismo que si bien los migrantes peruanos, paraguayos y bolivianos son objeto de diversas estigmatizaciones, los últimos resultan el colectivo más interpelado y objeto de hostigamientos. Estas afirmaciones se dirigían a los adultos, *pero* también se involucraron en la interpretación de las expresiones espontáneas de los niños en situaciones de clase:

(...) “cuando a los nenes se les muestra el mapa de Argentina, (N: que incluye a la delimitación de los países limítrofes) los nenes (exclaman) “¡ay, Bolivia, allá está Bolivia! y vos decís, bueno, pero ahora están acá...no digo que no expresen (mención, reconocimiento) a su país, pero Argentina...” (...) “Acá en la escuela se respetan sus cosas, bailes típicos, etc. pero también que ellos están acá y aprendan lo nuestro...” (...) Expresa que las familias de los chicos “les transmiten esto”: “Yo pienso que para revalorizar su país, intuyo que hay mucho-debe haber transmisión, por una cuestión de autodefensa, porque se sienten discriminados, y fuera de su país, es lógico que uno exagere las bondades de su propio país...” (Bibliotecaria. Registro del 05/05/09)

Aula de séptimo grado: un póster muestra a dos niñas y un niño en un aula; la escena se completa con libros, una imagen de la bandera argentina, el escudo y la escarapela. En letras blancas y celestes se afirma “*Todos los argentinos tenemos un mismo sueño celeste y blanco...y en la escuela empezamos a hacerlo realidad*”.

Hacia fines del siglo XIX, el Estado argentino organizó el sistema educativo desde un proyecto civilizatorio (Argumedo, 2004:29). De este modo, el *sistema de instrucción pública* se erigió sobre la base de una propuesta normalizadora y disciplinadora de la población (Díaz y Rodríguez de Anca, e/p), indisociablemente ligada a aquellos “otros internos” del Estado nacional (Briones, 1996). En los lineamientos y propuestas educativas oficiales, el nacionalismo escolar se iría configurando con relación específica a los momentos históricos y políticos, pero sostendría una figura relativamente constante de la Nación asociada a la homogeneidad (Novaro, 2002). En este marco, la *diversidad*, (a veces caracterizada desde el exotismo y el tradicionalismo) aparece históricamente asociada al *conflicto* como desviación del orden social (op.cit:301). La xenofobia incluida en los lineamientos de los primeros cincuenta años a partir de 1880, se traducían en una política de asimilación de los inmigrantes, la imagen de la amenaza “foránea” al todo homogéneo que constituía la Nación. Cabe advertir que el esencialismo y la exclusión no remitieron solamente al imaginario nacionalista, sino a la conjunción de ideologías liberales y positivistas: ejes del discurso pedagógico que acompaña el

surgimiento y masivización del sistema educativo (Díaz y Rodríguez de Anca, e/p). Estos mandatos fundacionales se imbricaron en la *identidad del trabajo docente* (Díaz, 2001), una serie de dispositivos y matrices de sentido fundantes de la tarea pedagógica.

Inicié este recorrido a través de los trabajos de los autores mencionados, a propósito de numerosos comentarios y apreciaciones que pude registrar en relación al tema en el marco de la escuela:

(Una docente me venía contando acerca de los proyectos institucionales sobre “identidad”): C.: - YO CREO (...) que en vez de que ellos se adecúen a nosotros, pareciera que nosotros nos tenemos que adecuar a ellos. No digo quitarles las...no respetarles las costumbres. Pero HACER un grupo musical, con sikus... ¡no SON representativos nuestros! (...) este año, ¡danzas típicas bolivianas, con ropas bolivianas! ¡No HABIA nada nuestro! O sea me parece como que perdimos el horizonte. (...) acá, una forma de que NO te discriminen, es adapTANDOTE a nuestras costumbres... (Porque sino) seguis (...) ¡en Bolivia! (Docente 2° Grado. Registro de campo 5/11/08)

En adelante, recupero algunas reflexiones de Novaro (2002) respecto de las dos últimas etapas de reforma educativa del siglo XX (1983-1989/1989-1999). En el nivel de las propuestas educativas oficiales se va desplazando la nacionalidad como eje articulador, aunque en los contenidos concretos continúa configurando el referente explícito o implícito de los procesos sociales -sin presentarse en los 90 con el mismo énfasis homogeneizador de años anteriores- (Novaro, 2002:188). Sin embargo en el marco de ésta última reforma, continúan las alusiones a la escuela como espacio que fomenta el sentimiento de pertenencia a “lo nuestro”, coexistiendo con los nuevos lineamientos y el discurso de la diversidad (op.cit.:212)³⁷.

³⁷ Se trata de análisis –respecto del área de Ciencias Sociales- sobre los CBC (o *contenidos básicos comunes*) que tuvieron un papel central en la reforma educativa de los 90. En ellos, las reiterativas alusiones a la “tolerancia de la diferencia”, el estudio de sociedades o grupos denominados “diversos”, no avanzan del mero nivel descriptivo, sin incorporar las herramientas conceptuales que permitan analizar y comprender a dichos referentes (Novaro, 2002:216)

En la institución abordada, la transmisión de “lo argentino”, “*lo nuestro*” parece cristalizar un mandato que continúa permeando las concepciones de los maestros, - de acuerdo a mis registros, de distintas edades y antigüedad en el ejercicio de la profesión-. En los casos que aquí presento “lo nuestro” parece referir al conjunto de símbolos nacionales como la escarapela, el himno, la bandera, manifestaciones folclóricas como “el pericón, el baile nacional argentino”. No obstante la figura del “*mapa de Argentina*” fue la imagen más evocada por mis interlocutores. Cabe mencionar que tanto el énfasis en los símbolos nacionales, los monumentos y las fechas patrias, como el culto a la soberanía territorial constituyen elementos centrales de la “*interpretación patrimonialista de lo nacional*”, que se consolida a partir de 1976 - bajo la impronta de la dictadura militar- (Novaro, 2002:161).

(...) yo no sé si la familia boliviana trata de integrarse... o de inculcarle (...) no se si les interesa... (...) Yo cuando estoy hablando de San Martín, Belgrano, (dice que por dentro piensa qué les puede interesar eso a ellos...) Otra docente agrega: “a la tarde no cantaron el himno (...) María le dice que a la mañana, sí, todos. Que depende de cómo los guíe el profesor... La otra docente insiste: igual les cuesta, por mas que el profesor (...); dice que cuando les dibujó en el mapa un hipotético recorrido desde Bs. As. a Bolivia, los chicos estaban fascinados; Argentina no les interesa... María responde: Por eso yo tengo siempre el mapa (de Argentina) acá (... indica un mapa muy grande de color colgado en el pizarrón).

(Docentes. Registro del 09/06/09)

Al revisar las publicaciones docentes de distintas épocas -a lo largo de diversas reformas y gestiones educativas-, la autora citada advierte señalamientos críticos al orden social; pero no a la forma esencialista - y en ocasiones tradicionalista- que asume la idea de la Nación en los lineamientos educativos (op.cit:307). De esta forma es necesario pensar en los mandatos del nacionalismo y la diversidad como interpelaciones superpuestas que desafían la tarea de los docentes, sin la posibilidad de instancias que permitan repensar las miradas y concepciones instaladas (Diez y Novaro, 2009). Teniendo en cuenta este marco histórico, también consideré

importante preguntarme cómo intervienen en estas concepciones, las identificaciones sobre la mayoría de los chicos: “*nuestros argentinitos hijos de bolivianos*” .Grimson (2006) señala una particularidad respecto de los procesos de identificación que atraviesan a los niños de familias bolivianas nacidos en Argentina, que son identificados socialmente como bolivianos (op.cit.:78). Considero que, en lo que respecta al trabajo que desarrollé, es pertinente interrogarse por la forma que parece asumir esta cuestión en la escuela; muchos de mis interlocutores remarcaron la condición de “argentinos” de (la mayoría de) los niños. (...) como prioridad (...) la identidad también, porque justo en esta comunidad es en la que mas se necesita. Por mas que la mayoría vemos que, son argentinos, pero el hecho de estar en (...) familias extranjeras (...) que hablan otro idioma (...) quechua....entonces ellos, les cuesta mucho mas...identificarse, ¿no? con lo argentino (...)hablamos sobre los símbolos patrios (...) los chicos el escudo no tienen ni idea (...) como que no lo TIENEN, incorporado (...) es difícil, ¿no? mas de una vez, hacerles SENTIR que son realmente argentinos, ¡porque son argentinos ellos!

(Docente 4to grado. Registro del 26/11/08)

Lo expuesto hasta aquí no implica suponer o sugerir que existe una linealidad entre la Nación como referente en las propuestas educativas oficiales, su expresión en los contenidos concretos y por último, en las apropiaciones de los docentes³⁸. Sino que, interesan determinadas constantes sobre la nación y la cultura, como entidades presentadas desde aspectos uniformizadores y reificadores que contrarían los propósitos -mas renovadores- de fomentar en los alumnos el conocimiento del carácter construido de las identidades (op.cit: 225). En este sentido, los “esencialismos” en torno a lo nacional (“*lo nuestro*” como cuerpo de características que condensarían “lo argentino”), parecen configurar el formato en el que la escuela introduce, y recupera “lo boliviano”. Atendiendo a este marco de concepciones es

³⁸ Por el contrario, en el trabajo que he tomado como aporte principal sobre el nacionalismo escolar, se advierte una y otra vez sobre las contradicciones entre las propuestas educativas y los contenidos, incluso variaciones en la propuesta editorial y entre distritos (Novaro, 2002).

posible plantear interrogantes respecto de la forma desarticulada en la que aparece(n) la(s) historia(s) de ambos países, la imposibilidad de pensar en los procesos *comunes* de negación de determinados grupos, como los indígenas. Por otro lado, cabe preguntarse cómo se involucran las identificaciones de muchísimos niños como argentinos, en sus posicionamientos y vivencias dentro de la escuela: un contexto donde paralelamente se procura la visibilización de “sus pertenencias” en relación a Bolivia. Volveré sobre esta cuestión más adelante.

3.4 Conclusiones

En principio, recupero aquí la advertencia acerca de que la coexistencia del nacionalismo escolar y el respeto por la diversidad no supone olvidar el lugar histórico de la escuela como institución negadora y expulsora de ciertas poblaciones no consideradas como representativas de “lo argentino” (Diez y Novaro, 2009:8).

Algunas de las expresiones analizadas permitieron acercarme a las diversas identificaciones que tienen lugar en la escuela sobre los niños migrantes o de *familias* migrantes. He analizado detenidamente los discursos sobre la mejora en las condiciones de vida, vinculados al relato del *progreso* donde los referentes son las naciones de origen y destino de los migrantes. En este punto me propongo exponer algunas reflexiones sobre el carácter de “extranjeras” de estas últimas.

En lo que respecta a los grupos de migrantes (principalmente bolivianos) en Argentina, el aglutinamiento en torno a la identificación nacional³⁹ opera en la construcción de un entramado social e institucional desde el cual se desarrollan demandas en torno a los *derechos ciudadanos*: no sólo en términos de igualdad de acceso a trabajo y servicios públicos, sino de reconocimiento a la diferencia cultural (Grimson, 2006:88, la cursiva es mía). Ahora bien, la categoría de *extranjero* siempre ha operado como un criterio de exclusión en un sistema global organizado en estados delimitados geográficamente (Jelin, 2006:52). Existiendo diferencias

³⁹ Si bien es necesario tener en cuenta la heterogeneidad de las organizaciones del colectivo boliviano en Argentina, punto que trato en el capítulo 4.

entre los países en tanto planteen una mayor o menor apertura a los flujos migratorios y los principios que incluyan en la definición de ciudadanía⁴⁰, la migración internacional parece evidenciar las contradicciones que aquella implica como mecanismo de inclusión/exclusión (op.cit.:49). En el marco de estos procesos es pertinente señalar ciertas relaciones entre los sentidos que condensan los discursos en torno al progreso (en los cuales -como he mencionado-, se reiteran imágenes sobre la asistencia del Estado, el acceso a prestaciones públicas y la inserción en el mercado de trabajo) con los aspectos que contiene la noción de ciudadanía. A partir de lo dicho, en primer lugar es posible preguntarse cómo se involucran los discursos sociales sobre la migración internacional –especialmente limítrofe- en los sentidos que desde la escuela se atribuyen a las trayectorias migratorias. En segundo lugar, me pregunto por la forma en que dichos sentidos atribuidos a las vivencias de los migrantes, se articulan con las concepciones vinculadas al nacionalismo. De este modo, para comprender algunos aspectos “asimilacionistas” de estas representaciones, es necesario tener en cuenta que la promesa oficial del acceso al ejercicio de la ciudadanía ha sido –en el proceso de consolidación del Estado argentino- indisociable de los dispositivos de homogeneización de la población (Grimson, 2006:72).

Por otro lado, sin omitir la diversidad de las expresiones de los docentes, que reflexionan sobre los condicionamientos que marcan a la escuela y a su propia formación, suelen reiterarse afirmaciones que obligan a preguntarse por los límites de la escuela como espacio (que se define) de inclusión (Beheran et. al, 2009, Diez y Novaro, 2009). La caracterización muchas veces negativa del entorno extraescolar de los niños, así como las “particularidades” que supone el trabajo con ellos aparecen en muchos casos como problemáticas relativas a la cultura (como “la oralidad”); en lo que respecta a la situación socioeconómica, incluso, pareciera ser en algunos casos la responsabilidad de los “extranjeros”, (o en general, de quienes padecen los condicionamientos y dificultades). Al reflexionar sobre estas complejas representaciones consideré pertinente señalar las contradicciones que marcan a estos

⁴⁰ Por definición, la *ciudadanía* se vincula con la pertenencia a una comunidad (el Estado nacional), que supone el acceso a derechos (políticos, económicos, sociales, culturales) y obligaciones (Jelin, 2006:51).

espacios escolares: junto a propuestas que parten de una “reparación histórica” (reivindicando ciertos elementos de cosmovisiones históricamente negadas), se producen nuevas situaciones de desigualdad cuando se cuestionan sus formas de comunicación y socialización, recuperando el pasado pero no el presente de estas poblaciones (Diez et al, 2007:25, Diez y Novaro, 2009:5)

Una última consideración, no menos importante. Partí de suponer que mis observaciones y reflexiones remiten a un contexto escolar y social atravesado por problemáticas cotidianas que se imponen a la tarea de los docentes; muchos de ellos sostienen y procuran avanzar diariamente en encuentros con los chicos, a pesar de no contar con los recursos –de formación y materiales- óptimos o incluso necesarios para ello. El desafío de trabajar con chicos que han transitado la escolarización en otro país constituye un punto que evidencia esta complejidad, con las consecuencias que ello supone no sólo para el trabajo en la escuela, sino para las vivencias de los niños migrantes.

**4. Relaciones cotidianas en la escuela e interpelaciones
identitarias: “No se animan a contar”. Reflexiones en torno a
la vergüenza**

4.1 Introducción

El objetivo de este capítulo es analizar los usos y sentidos de la vergüenza, una categoría vinculada a los encuentros que se intenta producir -desde la escuela- con las experiencias de los niños y sus familias. Abordo situaciones en donde se despliegan interpelaciones hacia ellos, como migrantes o bolivianos, pero también la forma en que estas trayectorias parecen silenciarse en el marco de las interacciones infantiles.

Intento establecer ciertas relaciones entre los sentidos contradictorios y despectivos que atraviesan a dichas referencias y los posicionamientos de los niños; incluyo el aporte de un conjunto de conceptualizaciones teóricas sobre la vergüenza, que la vinculan a las tensiones identitarias que vivencian los sujetos.

4.2 Contextos de interpelación étnica y nacional en la escuela

Durante mi trabajo de campo, pude registrar diversos intercambios en torno a cuestiones que (en la escuela) se suponen vinculadas a los países de origen de los niños y sus familias; muchos docentes mencionaron por ejemplo el conocimiento de una lengua indígena. De acuerdo a varios entrevistados, *el idioma* (generalmente el quechua) es referido como un saber “valorado” y en ocasiones objeto de recuperación en clases, -por ejemplo ante la lectura de “leyendas indígenas”-. Sin embargo, muchos afirmaron que los niños “tienen vergüenza” de hacer explícitos estos saberes, que “se esconden”, y parecen poder compartirse “*después de mucho tiempo y cuando te agarran confianza*”. En el ámbito urbano de Bolivia, la condición indígena ha sido históricamente segregada; subsistiendo el acceso de estas poblaciones a los derechos de ciudadanía en una forma degradada⁴¹. Pensando entonces a la *indianidad* como un atributo negado y silenciado en el propio contexto

⁴¹ Este análisis no incluye las transformaciones en el contexto reciente de dicho país -cuestión que trato más adelante en este capítulo-

boliviano (Rivera Cusicanqui; 1997)⁴², consideré inevitable preguntarme cómo vivencian los alumnos ser identificados con una lengua indígena.

Como mencioné en el capítulo anterior, el respeto a “la cultura” de los chicos y sus familias parece orientar ciertas iniciativas de visibilización y exposición de elementos folclóricos. Hago esta mención al “formato folclórico” a propósito de ciertas interacciones que posiblemente hayan tenido que ver con mi presencia. Durante conversaciones que sostuve en el aula con dos docentes (de más de 12 años de antigüedad en la institución), convocaron a algunos chicos que se encontraban próximos a nosotras o circulaban por el salón; solicitándoles que expliciten si su grupo familiar celebraba determinada festividad o elaboraba alguna comida. Consideré a la siguiente situación como representativa de la forma que cobraron diversos intercambios en este sentido, a los que denomino de *interpelación identitaria*:

(La docente regresa al aula) Se sienta conmigo y de repente llama a una nena al escritorio. No me dice para qué. Le pregunta *¿en tu casa comen picante de pollo? ¿Qué es el ají picante? ¿En tu casa festejan la pachamama?*

Ante esta pregunta, la nena, con timidez...balancea las piernas...inquieta... (...) luego hace lo mismo con otra nena *¿en tu casa festejan la pachamama?* La nena le dice que no, que participan cuando hay festejos, pero que ellos no bailan o algo así...en definitiva, que van a las fiestas pero que no participan...Claudia me dice ante esto: *“ah, ¿ves? acá subimos un escalón: ellos VEN el festejo, no participan (...) interpela a otro nene que esta muy cerca del escritorio: ¿en tu casa festejan la fiesta de la pachamama? El nene, perplejo, no sabe que contestar...dice “no”. Claudia se queda mirándolo, como incrédula: algo frustrada también, como con la otra nena que contestó con evasivas. Claudia me dice: “para mi le dio vergüenza”. (Registro del 11/11/08)*

⁴² La autora citada expone en este sentido los “errores” censales del Estado boliviano a partir de la década del 70, cuestión que pone de relieve los mecanismos oficiales de disminución –en términos demográficos y de autonomía política- de la población indígena; promoviendo así un imaginario que insiste en indicar la disminución de los indios, el debilitamiento progresivo de las lenguas nativas y un mundo rural des poblándose constantemente (Rivera Cusicanqui, 1997:9).

Para comprender cómo experimentan los chicos estas invitaciones, corresponde tener en cuenta que se trata de un contexto donde estas “referencias”, se encuentran atravesadas por otras interpelaciones, no precisamente de *festejo* o reconocimiento.

Los sentidos despectivos atribuidos a *boliviano* en el propio marco escolar, fueron frecuentemente mencionados por muchos docentes entrevistados. Como pudo verse en el capítulo anterior, a partir de la forma que asumieron algunas de las interacciones presenciadas me pregunté de qué manera las miradas de los adultos se involucraban (o no) en sus aproximaciones a los niños:

(Estoy con ambas docentes de segundo grado, conversando de pie, en el fondo del salón, sobre las interacciones entre los chicos. Me comentan acerca de los “insultos”)

(...) se dicen boliviano, una cosa que me extraña. (...)

LM:-¿Si?

A:- (Asiente con gesto) Se dicen boliviano. (Se dirige a un chico que estaba pasando cerca de nosotras): venga acá, que tengo que hablar con vos (sic). Parate acá y dejate de hacer el dormido porque ya me cansé. (...) De las fiestas bolivianas, además de navidad, año nuevo y los cumpleaños, ¿Qué otra fiesta celebran, la de la pachamama? El nene, tímido, responde con evasivas. Se va. (...) (Registro del 26/11/08)

En la cotidianeidad escolar, se hicieron presentes varias interpelaciones descalificadoras que se dirigían a los “migrantes” o “bolivianos”. En una de las clases observadas⁴³, fue posible abordar la complejidad que caracteriza a ciertos contextos en los que se intenta producir intercambios con los chicos sobre sus referencias.

Siendo casi la totalidad del grupo integrada por hijos de migrantes, la escasa participación “espontánea” para responder los interrogantes de las entrevistas, mereció varias observaciones de parte de la maestra “*¿nadie hace la tarea en*

⁴³ La situación de aprendizaje sobre “Migraciones” en séptimo grado que fue presentada en el capítulo anterior.

séptimo grado?”; es por ello que durante el transcurso de la clase intentó instalar varias veces las mismas preguntas, dirigiéndose individualmente a los alumnos. Muchas respuestas eran en voz muy baja, ante lo que se hacían presentes risas y comentarios superpuestos en el grupo; la docente comentaría “*¡despacito no escucha la seño, yo no soy sorda, ustedes hablan muy... despacito, no se los puede escuchar! ¡Tienen como vergüenza!*”

Si bien la consigna era “abierta” –ya que incluía a conocidos-, al pasar el tiempo se fue haciendo más explícita la consulta sobre experiencias familiares. Muchos alumnos argumentaron que no habían realizado la tarea; como uno de sus intentos para que los chicos respondieran, la maestra tomaría el registro interpelando a cada uno, ya que “*(...) yo miro el registro, y hay muchos chicos que los padres (...) son INMIGRANTES (...) que no hayan hecho la tarea no significa que no lo puedan contestar en clase*”⁴⁴.

La compulsividad de esta situación se fue confundiendo con otra consigna: que los chicos mencionaran la ocupación actual de los padres. Ahora bien, hasta aquí las iniciativas de la docente. ¿Qué forma asumieron las interacciones entre los chicos, en este contexto de “invitaciones” a explicitar pertenencias a familias migrantes?

Ante el comentario de un chico acerca de una vecina que no se dispuso a hacer la entrevista por “desconfianza”, un compañero le grita *¿Qué es, peruana?*

Precisamente, diversas intervenciones que tuvieron lugar en la clase hicieron explícitos significados conflictivos acerca de los “migrantes”⁴⁵. Doy por supuesto que las posibilidades de recuperar lo que dicen los chicos no pueden dissociarse de las -complicadas- condiciones en que se desarrollan las clases en estas escuelas⁴⁶. Sin embargo, corresponde preguntarse por las relaciones entre ciertos posicionamientos de los adultos y las limitaciones que marcan a los encuentros que intentan propiciar con los niños:

⁴⁴ Posiblemente también esta intervención de la docente estuvo vinculada a mi presencia como “invitada” en la clase.

⁴⁵ Como he desarrollado en el capítulo anterior, esta es una cuestión a la que pude aproximarme también en el barrio donde vive la mayoría de los alumnos.

⁴⁶ Me refiero en este sentido a condiciones que lamentablemente son comunes a las escuelas públicas de la zona sur de la Ciudad de Bs. As., como la “superpoblación” de alumnos por aula (entre muchas otras problemáticas).

Se oyen varias voces y algunas risas del fondo del salón. La docente les pregunta qué pasa. Uno de los chicos, riéndose, dice que (como) Alberto estaba molestando a una chica, (...) otro alumno le dijo “*volvé a tu país*”. Hay algunas risitas más ante esto. La maestra se queda callada unos segundos y dice: (sobre Alberto) “*él está tranquilo porque si no sabe muy bien que lo mando abajo a trabajar*”. (...) (Sigue preguntando por la entrevista a otros chicos).

Los docentes hicieron referencia, frecuentemente, a los actos de “discriminación” entre los alumnos en un tono de sorpresa: *¡se discriminan entre ellos!* Lo que particularmente llamó mi atención es el énfasis que marcaban los adultos en torno al lugar de nacimiento de los chicos: ya que las descalificaciones eran constantemente atribuidas a los “*hijos de*” migrantes, (es decir, los chicos nacidos en Argentina). De acuerdo a los relatos de algunos entrevistados, entre los chicos circularía el calificativo “*paisa*”, que remite a una diferenciación vigente en la propia Bolivia de la que sería objeto “*el boliviano pobre o indígena*”. No obstante, tal como he mencionado, *boliviano* “apareció” como un término que -en mucha mayor medida-, resulta acompañado por distintas expresiones descalificadoras. El hecho de que aproximadamente un noventa por ciento de los niños son de familia boliviana solía referenciarse como el *aspecto paradójico* de estas connotaciones negativas; algunas interacciones que presencié permiten suponer atributos desvalorizados hacia “boliviano”, por parte de niños cuyos padres proceden de Bolivia. Puntualmente, he registrado el uso de dicha categoría en interacciones dentro del aula; en la siguiente situación, *boliviano* parece ser -desde las palabras de Eduardo- la “otra” marca (negativa) sobre Alberto, que tiene un ojo desviado:

Vuelta del recreo...los chicos todavía se están acomodando...Alberto se dirige al fondo... Intercambia algunas palabras con Eduardo que no llego a oír. Alberto se vuelve ahora hacia el otro extremo del salón, y mientras se aleja, Eduardo, desde el fondo, le dice: “*¿y a vos quién te preguntó?* Y en voz más baja agrega: “*la concha de tu madre...boliviano tuerto*” (Registro de campo 09/06/09)

Cabe mencionar que ambos niños son hijos de migrantes bolivianos. De acuerdo a los relatos de los adultos, el uso de estas expresiones se vincularía tanto con el lugar de nacimiento (por parte de chicos que han nacido en Argentina hacia quienes han nacido en Bolivia), como con las “tonadas” (categoría reiterada por mis interlocutores adultos) y los rasgos fenotípicos:

(...) hay chicos que tienen BIEN el rasgo de... más morochito y tiene el rasgo BIEN de...boliviano. Y hay otros que ya son un poquito más blancos...o ya no tienen tanto rasgo (...) Insulta, el que es nacido en Argentina, con padre boliviano, al que es de Bolivia, que viene de Bolivia. (...)

En este grupo de un total de veintiséis alumnos, sólo se cuenta un chico cuyos padres son migrantes internos, y dos chicos cuyos padres han migrado desde Paraguay; -proporción que se reproduce aproximadamente en todos los grados del turno mañana-. Las referencias a la “convivencia en el marco de la escuela” se asocian, entre otras cuestiones, al *respeto* como la valoración o aceptación de determinadas cuestiones que parecen vinculadas a lo “extranjero”, como las *tonadas*:

Este año, yo tengo solamente (...) tres alumnos extranjeros. Todos los demás son “hijos de”. Son por ahí primera generación de argentinos (...) ¡las cosas que se dicen! (...) lo que me costó encarar el respeto por el otro, el ¿habla distinto? (...) ¡perfecto! (...) ¿Cuál es el problema?

Lo que me interesa destacar es que mientras que se evocan las pertenencias de los alumnos como hijos de migrantes, se alude a la “condición” de *argentinos* de muchos de ellos al interpretar las connotaciones negativas sobre esas mismas pertenencias. Asimismo las características fenotípicas u otros “diacríticos” -como la *tonada*- parecen connotar marcas aparentemente definidas de “extranjería” para los docentes; marcas hacia las cuales algunos alumnos eventualmente producirían descalificaciones. La forma en que la escuela aborda la problemática de la discriminación en general no ha sido uno de los intereses que orientaron mi trabajo; no obstante muchos acercamientos a los docentes y la observación de algunos

discursos al respecto en situaciones de clase permitieron advertir la centralidad que adquieren categorías como “respeto” y “convivencia”. La alusión a estas categorías en muchas situaciones supone preguntarse por la posibilidad de cuestionar los fundamentos de las interpelaciones en este sentido⁴⁷.

Hasta aquí la “vergüenza” remite a espacios de interacción con los adultos; al respecto fue inevitable preguntarme cómo interpretan los alumnos algunas expresiones -“*acá subimos un escalón: ellos VEN el festejo, no participan*”. Considero que el desenvolvimiento de los niños en espacios en los que tienen lugar diversas interpelaciones, debe contextualizarse necesariamente en relación a los sentidos contradictorios y conflictivos que asumen las referencias identitarias con las cuales son asociados. ¿Cómo se vinculan estas contradicciones y conflictos con los posicionamientos de los niños? Es necesario recuperar la advertencia respecto de la introducción acrítica de la diversidad en los espacios escolares, que suele traducirse en la visibilización compulsiva de referencias identitarias con las cuales los niños sostienen relaciones cambiantes y complejas (Novaro, 2009).

Para avanzar en mis reflexiones sobre la vergüenza, a continuación presentaré algunos abordajes teóricos de dicha categoría.

4.3 Aproximaciones teóricas a la categoría vergüenza

En primer lugar, me acerqué a trabajos que reflexionan sobre la vergüenza en el campo de la sociología; incorporando fundamentalmente los aportes de Norbert Elías y Anthony Giddens. Desde los postulados teóricos de ambos autores, el abordaje de la vergüenza parte del reconocimiento de la dialéctica entre los procesos de estructuración social y la dinámica constitutiva de la subjetividad⁴⁸. Asimismo,

⁴⁷ El tratamiento de la discriminación -tanto en los contenidos curriculares como en la cotidianidad escolar-, ha sido extensamente trabajado por Novaro (2002).

⁴⁸ Me interesa recordar que, del mismo modo, la psicología genética *crítica* parte de reconocer la indisociabilidad entre la subjetividad social y la actividad intelectual de los niños (Castorina, 2005:35). El punto es que, por un lado, los sociólogos citados se ocupan de las relaciones entre individuo y sociedad en un nivel *sociogenético*; es decir, abordan el fenómeno estudiado

también me he acercado a investigaciones que recuperan los análisis de estos autores sobre la vergüenza para abordar procesos de exclusión y discriminación de grupos de sectores empobrecidos (Vergara, 2009).

Giddens (2000) analiza las transformaciones de la sociedad contemporánea y sus implicaciones en la construcción que hacen los sujetos de su propia identidad; abordando la vergüenza como una de las emociones que se involucran en las acciones de los *agentes*. Se trata de un temor (reprimido) del sujeto, que “percibe” las presiones sociales –en términos de legitimidad o aceptación - que recaen sobre la biografía del yo. La vergüenza reviste de una importancia mayor que la culpa- otra de las emociones que surgen en las primeras relaciones del niño- para la identidad del yo. A diferencia de la culpa, posee un correlato “positivo”: el *orgullo* o la autoestima, que implican la confianza del sujeto sobre el “valor de la crónica de identidad del yo” (Giddens; 2000: 98). De este modo, el orgullo interviene en la estabilidad con la que el sujeto sostenga dicho valor (sobre sí mismo) en el marco de sus interacciones cotidianas⁴⁹. Ahora bien, en el estudio de Elías (1993), es clara la relación entre la vergüenza y las relaciones sociales de poder. Dicho autor vincula las transformaciones sociales y las modificaciones en los comportamientos y acciones cotidianas de los sujetos, a propósito de su estudio sobre el proceso civilizatorio de la sociedad occidental. Desde este enfoque tanto el cuerpo como las emociones resultan un “*locus de control y autocontrol*” (Scribano y Vergara Mattar, 2009:414) en el que se articulan las dimensiones (artificialmente escindidas) entre individuo y sociedad. La ampliación del umbral de la vergüenza se ubica en estos cambios producidos en el mundo interior de las personas, como consecuencia de una transformación de los miedos: de este modo la vergüenza se impone en un proceso de progresiva desaparición de la violencia física, y el surgimiento de nuevas formas,

reconstruyendo la historia de la sociedad, en una perspectiva diacrónica. Por otro lado, la psicología genética trabaja en un nivel *ontogenético*; o sea, indaga en el proceso de apropiación individual de las construcciones histórico culturales que configuran a un contexto social determinado -con un eje sincrónico-.

⁴⁹ Considero pertinente mencionar que el *orgullo*, así como la *autoestima* y la *dignidad* son categorías utilizadas en investigaciones del campo de la didáctica, que han elaborado propuestas de “recuperación y reivindicación” de los saberes de niños de sectores populares -y de diversas adscripciones culturales- (Maimone y Edelstein, 2004).

indirectas, de *coerción*. Más precisamente, se trata de un miedo que el sujeto vivencia en directa relación con un sentimiento de inferioridad; en este sentido su origen tiene que ver con la interiorización de determinados modelos y/o códigos sociales con los cuales el individuo sabe o siente que no puede cumplir (Elías; 1993:502).

Si bien supone un conflicto que se produce en el mundo interno del sujeto – y que no es visible a través de gestos externos-, también es una forma de miedo a la degradación social o “los gestos de superioridad de los otros”, ante los cuales el sujeto siente que no puede defenderse mediante algún tipo de agresión. Volviendo al proceso civilizatorio como marco en el que transcurren estas transformaciones: una última consideración (de este autor) señala que la consigna “civilización” adquiere un rol protagónico en las empresas colonialistas. La necesidad de contar con los pueblos colonizados, como fuerza de trabajo o consumidores, involucra el empleo de mecanismos de autocoacción y/o dominación indirecta: específicamente, a través de la imposición de los modelos occidentales (op.cit:516). En este sentido me he preguntado por trabajos que incorporan la vergüenza para analizar procesos de ocultamiento o negación de adscripciones étnicas, en contextos atravesados por procesos históricos de invisibilización de las poblaciones indígenas. En Argentina, he registrado el uso de lo que se ha denominado “vergüenza étnica”, mencionada como uno de los factores involucrados en la tendencia al monolingüismo español en comunidades indígenas (Díaz Fernández, 2002). En el caso de Bolivia, Rivera Cusicanqui (1997) aborda las consecuencias políticas y culturales de las representaciones estatales de estas poblaciones. La *vergüenza y el rechazo* a la indianidad -y su inherente vinculación con el ámbito rural- se involucran en categorías identitarias como el “cholaje”, que parece condensar la “*negación de la etnicidad*” por parte de poblaciones enteras (op.cit:9). Si se trata de pensar estos procesos en el escenario boliviano reciente, resulta posible suponer que asumen aún una mayor complejidad: ya que lo atraviesan interpelaciones racistas que a su vez coexisten con afirmaciones identitarias en torno a “lo indio”, y la legitimación de un discurso de recuperación de experiencias y saberes políticos e intelectuales indígenas (De La Cadena, 2002).

Con respecto a la población boliviana en Argentina, cabe mencionar que se ha registrado un incremento sostenido de las organizaciones de migrantes bolivianos desde la década del 70 hasta la actualidad; con reivindicaciones étnico-indígenas en algunos casos, y en muchos otros con una fuerte referencia a la identificación nacional⁵⁰ (Grimson, 2006). En este contexto, *boliviano* es una categoría que condensa complejas y contradictorias connotaciones: constituye una referencia vinculada tanto a procesos de reivindicación étnico-nacional, como a discursos y prácticas que la hacen objeto de violencia (Diez y Novaro, 2009).

Volviendo al ámbito en el que desarrollé mi trabajo, y puntualmente a las situaciones e interacciones donde tuvieron lugar *diversos* tipos de interpelaciones: la “convivencia” entre las invitaciones que se producen desde la escuela y las connotaciones que parecen desplegarse sobre las referencias con las que se identifica a los chicos, supone un contexto sumamente complejo.

Pero más allá de los adultos, algunos chicos con los que pude conversar también refirieron a la vergüenza: expondré entonces sus miradas al respecto.

4.4 Silencios sobre las trayectorias en el marco de las interacciones⁵¹

Aunque el título de este apartado alude a las interacciones, lo cierto es que en un primer momento la “vergüenza” desde las miradas de los niños, fue una categoría desplegada a propósito de contextos de interpelación. Al finalizar la clase sobre migraciones, un alumno sentado a mi lado responde a mi comentario sobre la falta de participación de algunos compañeros: “*tienen vergüenza*”. Dado que allí no pude abordar los sentidos que Bruno (mi interlocutor) atribuía a la vergüenza, procuré retomar este intercambio antes de finalizar la entrevista que posteriormente pude

⁵⁰ Respecto a aquellas organizaciones actuales que se definen en torno a la categoría “boliviano”, el eje que atraviesa a muchas de ellas es la reivindicación del proceso iniciado con la presidencia de Evo Morales.

⁵¹ Casi todos los intercambios que se analizan en este apartado fueron desarrollados en el marco de las entrevistas individuales a los niños, donde procuré abordar sus concepciones en torno al proceso migratorio -y que son tratadas en el capítulo siguiente-.

llevar a cabo con él; recordé su comentario, indagando en una explicación al respecto:

B:- (...) porque algunos son sucios (...) Algunas gentes son sucias...De Bolivia y de Paraguay.....eso lo dicen (...) mi compañera me dijo que sí (...)

LM:- (...) y a vos qué te parece...

B:- (dice que es verdad) (...) Porque yo lo vi...a la gente (...) ahí en Bolivia. En la ciudad no son así, pero en el campo, sí...

LM:- ¿y cómo es ser sucio...?

B:- (...) con ojotas, así... porque no hay agua...y no se pueden bañar...

Al recuperar la secuencia de aprendizaje en la que Bruno hizo referencia a la vergüenza, vale recordar que fue la docente quien mencionó dicha categoría; podría pensarse alguna vinculación entre las palabras de la maestra y la apropiación de las mismas por parte del niño. Pensando en la trayectoria de Bruno -quien como la mayoría de sus compañeros, es hijo de migrantes bolivianos- y su posicionamiento reservado en la clase, me pregunté si los sentidos que atribuye a la vergüenza van más allá de sus compañeros, y se vinculan con sus propias vivencias. Si bien las interpelaciones que he analizado no remiten exclusivamente a la “indianidad”, considero que las imágenes que manifiesta Bruno permiten preguntarse por las identificaciones que atraviesan a las adscripciones indígenas en la propia Bolivia: me refiero a la precariedad de las condiciones de vida asociadas al ámbito rural. Por otro lado, el uso del atributo “sucios” también ha sido vinculado con prácticas xenofóbicas en torno a la población boliviana, en Argentina. De todas formas, estos significados cobran sentido en el marco de las vivencias de los chicos: ya que mi interlocutor refirió a intercambios entre pares, así como a experiencias-que supongo-vinculadas a su trayectoria migrante: “yo lo vi”.

De acuerdo con los chicos, la “vergüenza” alude a posicionamientos reservados de sus compañeros; y también parece vinculada a aquello que no se explicita en las interacciones. Una de las alumnas entrevistadas hizo mención a la “preferencia” de sus compañeros por no hablar sobre Bolivia:

A:-Ellos no HABLAN mucho (...) Omar, Marcelo (N: chicos que han migrado de Bolivia) De Bolivia. Ellos no hablan de eso (...) mis compañeros no sé, ...sus papas también, algunos son de Bolivia (...)

LM:-vos decís que no hablan... les has preguntado...o...

A:-No, mucho no me gusta preguntar...

LM:-¿No? ¿Por qué?

A:-Porque ellos mucho no les GUSTA hablar de eso...mis compañeras a VECES, pero ellas tampoco hablan... (Adriana)

Sin hacer mención a la vergüenza, la entrevistada (también) alude al silencio de los niños sobre experiencias y trayectorias migratorias: *eso* de lo que no se habla. Atendiendo a las palabras de otro interlocutor que es hijo de migrantes bolivianos, tampoco se producirían intercambios entre los niños sobre experiencias vividas en Bolivia. Según Claudio, la “vergüenza” habla de compañeros que conocen Bolivia, pero *no se animan* a hablar de ello:

(Luego de que me contara sobre sus viajes a Bolivia, a visitar parientes)

LM:-(...) acá en la escuela...tenés otros compañeros que hayan contado algo parecido a esto...

C:-No. Si...deben haber ido, alguna vez, allá a Bolivia, pero...no se animan a contar, seguramente (...)

LM:- (...) ¿a quién no se animan a contar?

C:-A mí...tienen vergüenza... (sonríe) (...) yo SE que...su papá, o su mamá, vinieron, de Bolivia. Pero ellos no DICEN eso (...) Algún otro se anima a decir, NO todos (...) muchas veces no les pregunto. Casi nada les hablo de eso. Así nada más jugamos, nos hablamos, charlamos, eso. Nada más (...)

LM:-¿Y te parece por qué les puede llegar a dar vergüenza con vos, por ejemplo, que vos también tu mamá vino...y vos lo contás?

C:-No sé. Porque yo soy argentino, pero... (...)

Sobre este intercambio corresponden algunas observaciones. El último interrogante que formulé (*por qué les puede llegar a dar vergüenza con vos...*), sin duda puso en

evidencia *mis supuestos* sobre la forma que cobran las interacciones entre chicos de trayectorias “similares”. Sin embargo, la respuesta de mi interlocutor (“*porque yo soy argentino*”) implicó preguntarme por las cuestiones que hacen a la diversidad de sus historias, y que posiblemente se involucren en cómo interpretan los chicos los posicionamientos de algunos pares. A partir de esta reflexión me interesa señalar asimismo que Claudio es uno de los chicos con mayor participación en todas las clases que presencié con el grupo; y quien al finalizar la entrevista dijera “*Yo SI me animo*”. Considero que no sólo he podido aproximarme a posicionamientos de “reserva” en torno a las pertenencias, sino también a algunos que parecen sostener ciertas afirmaciones sobre las mismas (como Claudio). Sin omitir que, tal como parece sugerir este caso, es preciso considerar las autoidentificaciones de los niños en tanto “argentinos”.

En este punto supongo a los diversos sentidos que condensa la “vergüenza”, -así como a las referencias de los niños a la (im) posibilidad de hacer explícita una trayectoria-, como interrogantes sobre los cuales es preciso avanzar mediante un conocimiento de sus vivencias e historias más allá de la escuela.

4.5 Conclusiones

A través del análisis de las intervenciones de los docentes, quise poner de relieve los límites con los que se encuentran al tratar de hacer lugar a las experiencias de los alumnos. En primer término, vuelvo a los sentidos contradictorios que condensan las referencias desde las que se identifica a los niños en el contexto escolar. Asimismo cabe advertir que el espacio para el folclore o algunas vivencias atribuidas a dichas referencias, no implica la deslegitimación de los fundamentos de connotaciones negativas sobre “boliviano”. Por otro lado, si desde la escuela se advierte sobre la “vergüenza” atribuida a los niños, también corresponde interrogar a su propia responsabilidad como espacio en el que –según se afirma– los niños silencian determinadas pertenencias e incluso saberes. Cabría mirar entonces, cómo interviene

la institución en las identificaciones de unos y otros como “argentinos” o “bolivianos”, y atender a cómo se implica ello en el desenvolvimiento de los niños, cómo vivencian ser interpelados desde lo “diverso”, (que parece muy vinculado a “lo extranjero”) . Si bien pude registrar muchas reflexiones de los adultos en torno a la aceptación y valoración de “lo diverso”, me sigo preguntando respecto de las posibilidades de pensarlo como atributo de *todos*, de revisar los supuestos sobre aquello que es considerado como “lo propio”, - y sobre los límites aparentemente definidos entre (lo que caracterizaría a) “nosotros” y los “otros”-.

Si hasta aquí mis reflexiones se han dirigido fundamentalmente a las prácticas docentes, me propongo ahora formular algunas preguntas en torno a las historias de los niños. Es posible pensar que las connotaciones negativas de *boliviano* se encuentran presentes en las vivencias de los chicos -tanto en la escuela como en el barrio-: ¿cómo se involucran estas experiencias en las apropiaciones de los significados negativos sobre dicha categoría? Me refiero especialmente a sentidos como los que pueden reconstruirse de situaciones como la descrita entre Alberto y Eduardo. A partir de este análisis, formulé preguntas sobre los procesos que se ponen en juego en este tipo de interacciones, donde *boliviano* puede ser objeto de descalificación por parte de niños pero ante otro interlocutor -fuera del contexto del grupo- explicitan cuestiones sobre Bolivia, la migración de sus padres⁵². Por ello, al intentar interpretar estos posicionamientos corresponde admitir el lugar de las vivencias extraescolares de los alumnos en la forma que asumen las relaciones cotidianas (entre los niños aunque también con los docentes) en la escuela (Novaro, 2009).

En tercer lugar: las aproximaciones a la *vergüenza* en “clave teórica” permiten establecer una relación entre las tensiones identitarias que atraviesan a los sujetos, - en este caso, a los grupos de referencia de estos niños-, y los procesos de ocultamiento y estigmatización de determinadas adscripciones. A partir del análisis de los sentidos y contextos que remiten a la “vergüenza” en la institución, considero que es posible abordar la forma en que *los chicos* experimentan dichas tensiones.

⁵² Tal es el caso de Eduardo, quien en el marco de una entrevista individual (analizada en el próximo capítulo) me contó diversas cuestiones de su trayectoria y la de su familia, sus experiencias en Bolivia.

Considerando la vergüenza desde los desarrollos teóricos e históricos, (incluyendo el que aborda el contexto boliviano), resulta clave que la negación u ocultamiento de las propias pertenencias se produce en contextos de estigmatización y/o silenciamiento histórico de las mismas; pero asimismo se trata de jerarquías establecidas entre saberes, pertenencias socioculturales, “rasgos” fenotípicos (De La Cadena, 2002). Dentro de un “escenario” social de hipervisibilización de las referencias identitarias, quedan muchos interrogantes sobre la forma en que dichas “jerarquías” resultan (o no) cuestionadas (pero también reproducidas)⁵³ en la escuela; aunque partiendo de suponer que éstos son procesos que, desde luego, trascienden a la misma.

Si bien lo abordado respecto de la vergüenza permite acercarse a la forma en que los niños experimentan estas tensiones identitarias, indudablemente no se involucra en *todas* las situaciones y posicionamientos analizados (ni agota el sentido de las interpretaciones que puedan hacerse sobre los mismos). Por ello, no quiero omitir una reflexión sobre las posibilidades -sobre todo las limitaciones- que encuentran los niños en torno a la explicitación de sus trayectorias. Es preciso entonces, plantear interrogantes sobre las cuestiones que parecen suponer el identificarse como migrante, o boliviano, desde las propuestas de los adultos. Y asimismo, preguntarse qué vivencias son evocadas, cuáles son los conocimientos que resultan objeto de recuperación (y cuáles pareciera que no). ¿Cómo se incluyen las miradas de los niños (como migrantes) sobre las experiencias migratorias, la forma en que éstas se implican en sus vidas, en la escuela?

Desde algunas de estas preguntas, me propuse llevar a cabo conversaciones con los niños. En el próximo capítulo expondré el análisis de estos encuentros.

⁵³ También me remito a las reflexiones del capítulo anterior.

**5. Voy para allá, para acá, voy por todos
lados... Concepciones de los niños sobre el proceso
migratorio**

5.1 Introducción

En este capítulo presento el análisis de un corpus de entrevistas individuales, realizadas con un grupo de diez chicos⁵⁴.

En primer orden, hago mención a los interrogantes que fueron surgiendo en el curso del trabajo de campo, a partir de los cuales orienté las cuestiones a conversar con ellos. Desarrollo entonces la estructura de la entrevista clínica, el modelo de análisis y las conclusiones sobre los resultados. Precisando alcances y limitaciones de la indagación implementada, finalizo con algunas reflexiones metodológicas.

5.2 La entrevista clínica

a) Apuntes sobre el proceso de construcción e implementación de la estrategia metodológica

En el segundo período de trabajo de campo, fui definiendo las temáticas para conversar con los chicos. Particularmente centré mi interés en algunas imágenes sobre las condiciones de vida de la población migrante, un aspecto del proceso migratorio enfatizado por docentes de distinta antigüedad en la escuela y en el ejercicio de la profesión. En este sentido, tuve en cuenta tanto las entrevistas que desarrollé con los adultos, como la observación de algunas interacciones entre éstos y los alumnos. Comencé entonces a pensar en torno a las evocaciones a las trayectorias de los migrantes -donde se hace referencia a las vivencias en el país de origen y destino-. A partir de estos interrogantes, formulé la primera de las *hipótesis* que dieron origen a la entrevista: la presencia de determinadas concepciones en torno a la carencia y las dificultades en el lugar de origen, y la mejora en las condiciones de vida que -supuestamente- ofrece Argentina para los migrantes. Como intenté poner de relieve al analizar parte de la secuencia sobre

⁵⁴ Algunos de estos niños han sido mencionados en el capítulo anterior: Bruno, Claudio, Eduardo y Adriana. La realización del conjunto de las entrevistas transcurrió entre el 18/08/09 y el 02/09/09.

“Migraciones”⁵⁵, muchos de los sentidos que circulan en la institución acerca de las migraciones de países vecinos se involucraron en el contexto de aprendizaje formal. Con la intención de avanzar en los posicionamientos de algunos niños presentes en la clase, llevé adelante las conversaciones con un grupo que había participado de dicha situación. Al respecto, reflexioné sobre algunos de los interrogantes planteados en el capítulo anterior, en torno a los posicionamientos “reservados” que pude registrar. La segunda hipótesis para la construcción de la entrevista surgió precisamente en relación a dichas preguntas: planteé que la introducción de este tema en un encuentro individual⁵⁶ podría posibilitar un espacio donde los chicos (que se desarrollaron de forma muy diferente en la clase) expliciten aspectos sobre las trayectorias no mencionados en el contexto del aula⁵⁷. Y fundamentalmente permitiría abordar sus concepciones sobre las mismas.

Para comenzar el diálogo, elaboré una primera parte introductoria de la entrevista en la que me proponía abordar el tema de una forma indirecta; indagando en las respuestas de mis interlocutores al referir a la “procedencia” de sus compañeros (y las familias de éstos). Me interesaba la posibilidad de que *ellos* comenzaran a hablar de los países de origen de los migrantes, -como Bolivia, Paraguay⁵⁸-. De este modo, inicié las entrevistas con un mismo interrogante: *¿De dónde son los chicos (y las familias de los chicos) que vienen a esta escuela?*

En la segunda parte, delimité tres cuestiones a indagar acerca de “los países”: me propuse comenzar con una aproximación lo más indirecta posible, para luego ir precisando el tema a indagar con los entrevistados. En primer lugar, comencé preguntando cómo eran esos países, lo cual en muchos casos implicó que explicitaran experiencias en Bolivia, y comparaciones con Argentina. Una vez

⁵⁵ Analizada en los capítulos 3 y 4.

⁵⁶ Asimismo, esta hipótesis fue construida pensando en las conclusiones de los trabajos sobre escolarización de niños migrantes (Diez y Novaro, 2009) que he recuperado en el primer capítulo.

⁵⁷ Este supuesto determinó las condiciones en las que fueron desarrolladas las entrevistas, que tuvieron lugar durante el horario de clase, en el patio techado del establecimiento.

⁵⁸ De acuerdo a la información de los registros, nueve de los diez alumnos entrevistados han nacido en Argentina. Uno de ellos es de origen paraguayo, al igual que sus padres. Otra de las alumnas pertenece a un grupo familiar de origen paraguayo, y un alumno no posee trayectoria migratoria en su familia. El resto de los alumnos (tres varones y cuatro mujeres) son de familias bolivianas.

planteadas estas descripciones, preguntaba por qué habían migrado esas personas. Por último, les relataba la siguiente “situación hipotética”, y demandaba su opinión: *“yo conozco otras escuelas, una vez dos chicos discutían⁵⁹, uno decía que era mejor vivir en alguno de esos países, y el otro le decía que era mejor vivir acá. ¿A vos qué te parece?”* Construí este relato a partir de mis observaciones, ya que me interesé por el énfasis con el que algunos docentes hacían mención a la mejora en las condiciones de vida que este país supone para los migrantes. Si bien la comparación que comunica esta escena ha sido construída en el proceso de diseño de la estrategia, partí de suponer que el sentido de lo que se explicita en dicha situación se vincula con los discursos de los adultos de la escuela.

b) Características del modelo de análisis

En primer lugar, puse de relieve la cantidad de niños que habían hecho referencia (más o menos) directa a países limítrofes, y en qué medida “el barrio” había sido mencionado como lugar de origen. Es decir, me detuve en las respuestas de los niños ante el primer interrogante *“¿de donde vienen los chicos, y las familias de los chicos, que vienen a esta escuela?”* La mayoría de los alumnos, (ocho de los diez) mencionó a Bolivia y Paraguay; dos niñas, aludieron a distintas zonas próximas a la escuela. En estos últimos casos, -luego de proseguir el curso de la conversación preguntando cómo era el barrio-, introduje algunos interrogantes en dirección más explícita a los “países”.

Una vez instalada esta cuestión en la conversación, procedí a solicitar descripciones. En general, las preguntas incluían la posibilidad de que el alumno hablara tanto de experiencias familiares, como de compañeros o vecinos: partiendo de uno de los interrogantes que dieron origen a la entrevista, procuré indagar a cuál de esas referencias recurría (el entrevistado) en la conversación. De esta manera al preguntarme por la originalidad de las respuestas de los niños que respondían

⁵⁹ La utilización del término “discutían” fue alterada durante el curso de las entrevistas. A partir de algunas respuestas de los niños interpretando situaciones de conflicto, reemplacé dicha palabra por expresiones como “intercambiaban opiniones” o “estaban hablando”; sobre esta cuestión desarrollo en un apartado posterior en este capítulo.

haciendo mención a sus trayectorias (familiares) migrantes, pude acercarme a la diversidad de aspectos que estos niños referencian como parte del proceso migratorio; tal como avanzaré más adelante, esto permite plantear la complejidad que asumen sus puntos de vista sobre el mismo.

Determinados comentarios que realizaba durante las preguntas (como “*familiares tuyos*” o “*vos conoces*”) pretendían comenzar a instalar la “posibilidad” de que hicieran referencia a sus propias trayectorias:

(Luego de que Lucía me describiera el barrio donde vive actualmente, le pregunto):

LM: -(...) y otras personas que vos conozcas...familiares tuyos...o vecinos...que hayan vivido también en otros lugares...por ahí de un poquito más lejos...

L:-No.

LM: -...o de otro país, porque acá también hay muchos chicos y familias que han vivido en otros países... (...)

L:-Si, eh...casi todos mis compañeros sus padres vivieron en Bolivia, y de ahí vinieron aquí (...) a Argentina.

LM:- (y tenés idea de que te hayan) contado como era Bolivia...vos conoces...

L:-Yo conozco, porque mi mamá también es de Bolivia. (Lucía)

En el análisis de la información obtenida a través del método clínico, se toman dos decisiones principales: en primer término se definen los criterios para establecer semejanzas y diferencias entre las respuestas; delimitando qué es lo que las hace similares y qué es lo que las distingue (Delval, 2001:169). Existiendo mucha información dentro de cada una de ellas, por otro lado es necesario seleccionar aquello que se considera importante y aquello que puede ser relegado o considerado anecdótico (op. cit.:170). A partir de estas decisiones, se pueden establecer “tendencias” de respuestas, desarrollando una clasificación en base a *recurrencias* en los discursos infantiles. En este punto es preciso mencionar los alcances del modelo desarrollado, ya que “detuve” el análisis en la delimitación de tendencias, sin involucrar las mismas en la *construcción de categorías*. Este es un paso posterior que implica la articulación de un conjunto de respuestas en torno a determinados aspectos de las explicaciones infantiles, integrando las mismas en una categoría que denomina la forma en que los niños se representan el aspecto indagado (Delval,

2001:175). Precisamente, no consideré posible interpretar, mediante una caracterización *única*, las diversas respuestas que integraban una misma tendencia. De esta manera, decidí emplear *mis* categorías (analíticas) para resumir “lo similar” de cada respuesta y a su vez denominar a cada tendencia: por ejemplo, (niños que responden desde) “*trayectorias personales y/o familiares*”. Asimismo, al considerar aportes en torno a la investigación etnográfica con niños (cuestión que retomo en las conclusiones del capítulo), la posible denominación única de varias respuestas implicaba una generalización en torno a puntos de vista de sujetos a los cuales no me había acercado sistemáticamente mediante otras estrategias; pude realizar esta reflexión a partir de la incorporación de aportes en torno a la investigación etnográfica con niños (cuestión que retomo en las conclusiones del capítulo).

El aspecto central del análisis se dirigió a establecer una relación entre los *aspectos* que los entrevistados expresan en sus explicaciones y caracterizaciones, con los *referentes o fuentes de información* desde los que argumentan las mismas. Esta clasificación permitió abordar las relaciones entre las experiencias que se hicieron explícitas en la entrevista y la información sobre las trayectorias y el proceso migratorio, que los alumnos produjeron en dicho contexto. Ha sido entonces a partir de este criterio que identifiqué dos “tendencias” de respuestas: por un lado, siete de los diez alumnos argumentaron mediante vivencias propias o cercanas, fundamentalmente en relación a la trayectoria familiar⁶⁰.

Por otro lado, los argumentos de tres niños se caracterizaron por la ausencia de referencias personales o cercanas, remitiendo en dos casos a situaciones de aula – mediadas por la figura de la docente-; y en el caso de otro alumno, la televisión⁶¹.

Los dos ejes de análisis que delimité surgieron a partir de las explicaciones o palabras utilizadas frecuentemente por los entrevistados ante los interrogantes planteados. No obstante, intenté ir más allá de este nivel de análisis; abordando los registros⁶² en su totalidad, las recurrencias pueden interpretarse respecto de

⁶⁰ Dentro de esta tendencia clasifiqué las respuestas de Bruno, Claudio, Adriana, Graciela, Lucia, Eduardo y Fiorella.

⁶¹ En este caso se trata de Juan, Mariela y Edgar.

⁶² Si bien hago uso del término *registro*, vale aclarar que en el “vocabulario” del análisis clínico se utiliza la denominación *protocolo* en referencia al documento escrito de cada entrevista.

cuestiones que aparecen en distintos momentos de una misma entrevista (Delval, 2001:175). En el primer eje que presento –las explicaciones de la causa de la migración-, las dos “tendencias” permiten clasificar las respuestas en torno a las distintas fuentes de información; ya que fue en este momento de la conversación cuando dichas fuentes se hicieron explícitas en todos los casos. Sin embargo, dirigí mi atención a vincular esta cuestión con la información producida en otros momentos de la conversación; precisamente a través del segundo eje de análisis, abordé las relaciones que los niños establecieron (o no) entre el país de origen de los migrantes y Argentina.

5.3 Explicaciones sobre la causa de la migración y caracterizaciones del “allá” y el “acá”

En principio corresponde volver a la segunda hipótesis planteada: algunos chicos que no respondieron en la secuencia de clase, manifestaron varias cuestiones en torno a la trayectoria migratoria de su grupo familiar. Asimismo, en nuestros encuentros se hicieron presentes explicaciones que contenían aspectos no mencionados por la docente ni por los alumnos: por ejemplo, el acceso a *la educación* como una motivación para migrar. Sobre esta cuestión volveré mas adelante.

a) La causa de la migración

Quienes centraron sus respuestas orientándose por la trayectoria del grupo familiar, en algunos casos afirmaron desconocimiento sobre los motivos por lo que otras familias o personas pudieron haber migrado. En otras ocasiones existieron referencias a compañeros de escuela o vecinos, pero siempre incluyendo a personas específicas, aunque sus nombres no hayan sido mencionados.

Dentro de este conjunto de respuestas, los aspectos que utilizaron para explicar la causa del hecho migratorio remitieron mayoritariamente al *acceso a empleo*:

LM:- (...) ¿y tenés idea por qué...algunas familias...por lo que vos sepas...han venido a Argentina?

A:-Si, porque (...) no había trabajo allá. Y migraron acá.

LM:- (...) y eso vos lo sabés, alguien te ha contado...

A:-¡Yo lo sabía!

LM:- (...) y cómo lo sabes...

A:-Y...Porque mi papá no conseguía trabajo y se tuvo que venir acá y ahora tiene trabajo... (...)

(Eduardo)

Otras respuestas incluyeron además la (posibilidad de) mejora en las condiciones salariales:

LM:-Y...yo te quería preguntar...vos me decías de otros vecinos...que han venido de Bolivia... Vos tenés idea por que habrán venido... (...)

A:-Para mí, por problemas económicos...(...) porque allá no ganaban bien, la plata. Por eso vinieron a trabajar acá.

(Adriana)

Como anticipé más arriba, las explicaciones por experiencia del grupo familiar también se asociaron con la “omisión” de las causas por las que otros sujetos podrían haber migrado; o asimismo con motivos no siempre idénticos a los de la propia familia. Si la migración es un proceso que atraviesa a muchas personas conocidas, la pregunta es ¿cuáles de todas estas experiencias son aquellas de las que los niños se apropian para explicar sus causas? Los casos que recupero a continuación ponen de manifiesto la centralidad de la trayectoria familiar como argumento, a veces incluso como una referencia que pareciera no poder explicitarse en relación a otras trayectorias migratorias:

LM:-(...)me contaste que las familias de tus compañeros..(...) incluso tu familia también, han venido de otros países. ¿Tenés idea, de por qué han venido?

G:-Mis abuelos vinieron porque allá no había trabajo (...) Y acá sí había. Por eso (...) quedarse acá.

LM: -¿y...las familias de tus compañeros...otras personas que hayas escuchado?

G: -No.

LM: -(...) de familias de tus compañeros (...) que te acuerdes...que alguno dijo...si, mi mamá, o mi papá, vino por tal cosa...

G: -Mi familia sólo vino porque...no había trabajo allá...nos tuvimos que quedar acá...

(Graciela)

L: -Mis papás vinieron acá... (...) para trabajar. (...)

LM: -Aha... ¿y otras personas que vos conozcas...que hayan venido de allá para acá?... (...)

L: -No, no conozco.

LM: -O sea si yo te pregunto, por qué vinieron de allá, cual es tu opinión...ponele...

L: -Yo pienso que por la falta de dinero, o porque querían conocer el país (...) o, sino, podría ser que...tal vez habrán tenido acá un familiar (...) Y vinieron a visitar al familiar y por eso se quedaron...acá...por el familiar...

(Lucía)

Si bien en la primer conversación la pregunta se orientó hacia “haber escuchado de los compañeros” y en la segunda el interrogante fue más abierto (la opinión sobre el motivo de cualquier persona que haya venido), en ninguna se mencionaron experiencias migratorias que no sean la de la propia familia. No obstante, ambas entrevistadas habían manifestado con anterioridad que Bolivia era el país de origen de los padres de muchos de sus compañeros de escuela. Cabe en este punto recuperar el silencio sobre las pertenencias en el marco de las interacciones infantiles analizado en el capítulo anterior.

En el caso de la tendencia “minoritaria”, respondieron remitiendo a otras referencias, como una situación de clase (posiblemente se trate de la misma secuencia que observé) y un medio de comunicación: la televisión. En estas explicaciones, la posibilidad de mejora en la posición socioeconómica (a través de las condiciones salariales y el acceso a la educación) se referenció como el motivo

del hecho migratorio, sin que se expresaran sobre experiencias de personas específicas.

En el siguiente testimonio, la explicación sobre la migración de las familias de los compañeros estuvo mediada por la figura de la docente y la situación de clase:

LM:-(...) *vos por qué te imaginás que habrán venido, las familias... (...)*

M:-*Y, para mi, sería que...por problemas de los trabajos, allá (...) Que tenían, por ahí no era suficiente lo que ganaban y vinieron hacia acá. O, por ahí migraron a otros países, que se yo.*

LM:-(...) *problemas de los trabajos qué sería, por ejemplo...*

M:- (...) *poco salario (...) y acá aumentan eso y por eso vinieron a este país. (...) una persona trabaja allá y gana el sueldo mínimo, ponele que sea (...) quince pesos por mes, no sé, acá se DUPLICA eso. (...)*

LM:-*Y eso, (...) te lo contó alguien... te lo explicó alguien, o vos...*

M:-*Si, lo hablamos con la maestra (...) Porque...al principio nos mandaron un trabajo práctico para preguntarles a nuestros papás, eh...por qué migraron a este país...y por qué no fueron a otro...y (...) entonces, la mayoría dijo que vinieron por problemas económicos, porque lo hablamos así, oralmente.(Mariela)*

Con respecto al “acceso a educación” como motivo de la migración, es interesante advertir que no fue mencionado por ninguno de los entrevistados que refieren a cuestiones familiares; más precisamente, la educación apareció vinculada a -lo que denomino- una fuente de información *pública*, por parte del único alumno que no pertenece a una familia migrante:

LM:-(...) *tenés idea por qué habrán venido a Argentina...(...)*

E:-*Para mi, yo lo que miré en la tele es que migraron para poder estudiar (...) Yo lo vi porque lo dijeron en el noticiero...(...)(Edgar)*

¿Cuáles son las diferencias en las explicaciones sobre la causa de la migración? Además de los distintos referentes a los que recurrieron en sus argumentos, cuando “la educación” fue introducida por chicos que hablaron de sus trayectorias familiares, en ningún caso se vinculó con los motivos de la migración.

Clasificar las respuestas de los niños en relación a distintos tipos de referentes para dar sus explicaciones permite, en principio, abordar cuáles son las experiencias de las que se apropian para expresar su punto de vista sobre el proceso migratorio. Precisamente, se trata de poner en relación sus “pertenencias” (en el caso de la mayoría, a una familia migrante) con la forma en que las mismas se hacen explícitas en la entrevista y se involucran en el sentido de sus respuestas. Aún teniendo en cuenta las diferencias respecto de la forma que asumieron los argumentos, los entrevistados informaron cuestiones relativamente similares, explicando la migración por motivos socioeconómicos. La pregunta entonces surgió al pensar estos argumentos en vinculación con las diferencias –más significativas- en la información que analicé en el segundo eje: las relaciones entre los países de origen (Bolivia) y destino (Argentina).

b) Eje de análisis: la relación *allá* (Bolivia) y *acá* (Argentina)

Hablar de “relaciones” establecidas por los niños supone una construcción analítica sobre la cual corresponde precisar sus alcances y sentidos. Me refiero a las caracterizaciones de algunos entrevistados respecto del país de origen de los padres; en muchos casos, asociadas a descripciones “por comparación” con Argentina - existiendo a veces referencias explícitas a la zona en donde viven-. Estas caracterizaciones surgieron al solicitar descripciones a los niños sobre dichos ámbitos, pero también aparecieron en el marco de sus expresiones ante la situación hipotética presentada.

A partir de viajes a Bolivia, varios de mis interlocutores relataron vivencias en dicho país:

“Eh...no hay así ladrones... (...) fuimos al bosque también... (dice que había) peces y loros... (...) cuando estábamos corriendo con mi primo vimos una víbora (dice que también se acuerda de) el día del peatón... (...) ese día no transitan autos (...)”
(Bruno)

“las calles son angostas, chiquito son. Y...no hay lugares así como acá. Esos lugares son chiquitos, como el centro (...) acá el centro (...) edificios grandes hay en todos lados...en Buenos Aires. Allá no, allá en algunos lugares. (...) las casas no son tan modernas como acá (...) las calles son casi todas de adoquines (...)”
(Claudio)

Por otro lado, en las descripciones sobre el “allá” se hicieron frecuentes expresiones que remitirían a (lo que parto de suponer como) el “entorno social” de Bolivia y el de Argentina. Atenta a las categorías que los niños emplearon en sus explicaciones, me pregunté por los sentidos que involucraba un término mencionado por casi todos ellos, “tranquilo”:

“(...) (le pregunto si le han contado algo) dicen que es tranquilo porque allá no roban, ¿viste? (...) viven tranquilos allá, tienen casa y todo (...)” (Eduardo)

También fueron recurrentes ciertas alusiones a conflictos respecto del lugar donde habitan. Teniendo en cuenta la necesidad de otorgar relevancia a algunas cuestiones contenidas en las entrevistas por sobre otras, cierta información no ha sido tratada en detalle. Por ejemplo, no he incluido un análisis sistemático de las descripciones de los chicos sobre el barrio; en las que también se hizo presente el término “tranquilo”:

LM:-(...) me dijiste que el barrio era tranquilo...cómo es tranquilo...

F:-Bah, tranquilo no es, porque siempre está la policía pasando así para la villa, (...) rápido y mucho no salimos, pero siempre en las vacaciones salimos todos, (...) lo único que, (...) en la esquina, está lleno de basura... (...) (Fiorella)

L:-(...) puedo salir a cualquier lado (...) es bonito Bolivia (...) mis tías siempre me llevan a todos lados (...) a la ciudad... me invitan a comer... todo eso...y...es lindo, es lindo Bolivia. Y me gusta. Pero...soy de acá, y voy a vivir acá.

LM:-como es acá...qué me podés contar de “acá” ...

L:-También es lindo. Pero...hay mucho peligro (...) de los robos y eso (...) Porque allá no hay mucho peligro. Hay peligro pero no mucho (...)

LM:- (...) y por qué crees vos que es eso...(..)

L:-Yo pienso allá porque es un lugar tranquilo, y acá medio que no es tranquilo

LM:-(...)Y cómo sería un lugar tranquilo ...

L:-(...) No hay nada de...no hay muchos insultos (...) acá los argentinos se insultan (Lucia)

Me interesa en este punto advertir cómo las cuestiones a indagar en la entrevista orientaban la dirección de mis intervenciones. Específicamente, esto involucró “clausurar” posibles caminos de la indagación en las historias de estos chicos; como puede analizarse en el registro inmediatamente anterior. Ante una expresión de la entrevistada (dice que le gusta Bolivia y agrega) “*pero...soy de acá y voy a vivir acá*”, repregunté para que caracterizara al referente “acá” (Argentina). Otro camino hubiera sido, por ejemplo, indagar los sentidos de dichas palabras profundizando en su trayectoria personal y familiar.

Me pregunté asimismo por las caracterizaciones del “acá”, -y por las vivencias en el barrio-, a partir de ciertas (poco frecuentes) interpretaciones de la situación hipotética que presenté durante la entrevista. En esta reflexión incluí también el problema respecto del término “discutir”, que pudo haber orientado el sentido del relato hacia un enfrentamiento entre personas:

LM:-Yo conozco otras escuelas de por acá...y una vez escuché a dos chicos...que digamos discutían, uno le decía al otro que era mejor estar acá, y el otro le decía que era mejor estar allá, en el país del que venía la familia, no sé si era Bolivia, o Paraguay... (N: la madre de la entrevistada es paraguaya)

F:-Capaz que uno era argentino y otro era de Bolivia y le gustaba más el país de Bolivia o de Argentina, y eso...porque acá la mayoría todos esos (se dicen) eh, boliviano de mierda, (...) se dicen negro boliviano (...) al que dice boliviano (el otro) le dice “prefiero ser negro boliviano y no (blanco) como vos”... y ahí empieza todo el lío... (...)

(Fiorella)

Pero “discutían” no marcó la orientación de todas las respuestas, tal como se ve en el diálogo a continuación: aún planteando la escena como una discusión, mi interlocutora expresó sus concepciones sobre las escuelas en ambos países. Fue la segunda pregunta -que insistía en la figura de la escena de los dos chicos discutiendo- la que probablemente condicionó una nueva interpretación, esta vez asociando un conflicto entre personas:

(Luego de plantearle la situación, responde)

L:- (...) allá en Bolivia son mas mejores las escuelas...que tienen mucho más...pero, no le enseñan mucho como acá.

LM:-Tienen mucho más qué las escuelas...

L:-Mucho más (...) profesores y todo eso...enseñan más... (...) en cuarto grado ya les enseñan química. Y acá, (...) recién en la secundaria les enseñan. Pero allá, (...) en matemática no les enseñan (...) acá, les enseñan más, y cosas más difíciles.

LM:-Y en general... mas allá de la escuela...esos chicos discutían que vivir allá...vivir acá...uno era mejor que otro...

L:-Eso también puede ser porque... (...) les había agarrado de querer pelear, que Bolivia es mas mejor que Argentina, y todo eso...pero sin embargo, los dos son mejores (...) aunque no sean (...) de la misma bandera...son iguales los dos. Porque yo conozco Bolivia y conozco Argentina. (...) Bolivia...es linda y es grata, y en Argentina lo mismo. (...) Son iguales pero tienen diferentes banderas.

(Lucia)

Precisamente, la originalidad de las respuestas de los niños migrantes puso de relieve cuestiones importantes para ellos: cómo es la escuela en ambos lugares, los amigos que tienen acá, los familiares que están allá. Es decir, recurrieron a la

experiencia personal o cercana en relación a determinada vivencia, para informar y argumentar la “opinión” solicitada⁶³.

LM: -(...) una vez escuché a dos chicos que estaban hablando...y uno le decía al otro que era mejor estar acá...en Argentina...y el otro decía que no, que era mejor estar allá...en Bolivia, por ejemplo...a vos que te parece...

E:- (...) que para mi es bueno ir allá, y acá también... (...)

LM:- (...) si escuchás a estos dos chicos que les dirías...

E:-Y que voy para allá, para acá, voy por todos lados... (...) son los dos lugares buenos...

LM:-cómo es un lugar bueno... (...)

E:- Y te tratan bien allá...te tratan bien...en las escuelas, no. ¡Te pegan! En las escuelas (...) De Bolivia (...)

LM:-Ah y como sabes vos, fuiste a la escuela allá...

E:-Mi mamá me contó (le pregunto que le contó) que...era traviesa en realidad (...) después la retaban (...) ella me dice que tengo que pasar de grado...que si no paso me voy allá (...) te pegan con la regla y eso no quiero (...) el estudio también, es difícil....Por eso me quedo acá, yo quiero quedarme acá, ¿no?

(Eduardo)

A mi también me gusta estar (...) En Bolivia.

LM:- ¿Que es lo que te gusta?

C:-Que están todos mis hermanos (...) me gusta ir a visitarlos (...) y acá también, me gustan los dos lugares, por igual (...) (acá) estoy con todos mis amigos, salgo a jugar a la pelota (...)...allá no tengo amigos, nada más son mis primos...

(Claudio)

⁶³ En el registro que sigue, cabe advertir la introducción de una pregunta que orientaba la respuesta hacia la experiencia personal (*¿fuiste a la escuela allá...?*). No obstante, fue formulada al escuchar su posicionamiento respecto de las escuelas, cuestión que mi interlocutor había introducido previamente.

Lo que me interesó de todos estos casos, es que los entrevistados introdujeron posicionamientos personales respecto de una situación que pretendía instalar una comparación entre ambos países. Las experiencias propias no sólo posibilitaron señalar cuestiones (que consideraban) positivas de cada lugar: en un caso se involucraron en una de las “respuestas de elección”⁶⁴, es decir aquellas en las que algunos niños (tres del total de entrevistados) aludieron fundamentalmente a -o incluso señalaron algún tipo de preferencia por- uno de los países.

En el siguiente intercambio, el conocimiento (directo) de Bolivia es lo que posibilita apreciar las cuestiones positivas en relación a dicho país:

LM:-si vos escuchás a estos dos chicos...cuál sería tu opinión (...)

G:-Yo diría que es más lindo ir a Bolivia (si) a ellos les gusta...depende de si fueron...

LM:- (...) ¿Por qué depende de si fueron?

G:-Si fueron, les gustaría, entonces le diría a su padre que quiere ir...

LM:-Si van, ¿vos decís que les gustaría? ¿Por qué, te parece?

G:-Porque es un lugar tranquilo, no hay tanto quilombo (...) Mucha... (...) guerra (...) Se pelea gente así, en la calle (...) allá en Bolivia no es así... (...)

(Graciela)

Las otras respuestas de elección “pertenecen” a la segunda tendencia, donde no hay caracterizaciones del país de origen de los migrantes. Es el caso de Edgar, el único chico sin trayectoria migrante; afirmando desconocer otros países, respondió a la situación hipotética haciendo alusión al proceso migratorio:

⁶⁴ Durante el proceso de análisis de las entrevistas, me pregunté si la posición de Eduardo podía ser denominada también como “de elección”, ya que en la última parte aclara que “quiere quedarse acá”. Finalmente consideré que su respuesta osciló entre una “equiparación” de ambos lugares y una preferencia manifestada al concluir el diálogo; a diferencia de “las respuestas de elección” de Graciela, Edgar y Juan.

E:-No sé, porque yo no conozco esos países (...) Y por eso a mi me gusta estar acá, en Argentina (se ríe)

LM:-Por que te gusta estar acá en Argentina?

E:-Porque sí. Es más lindo, para mí, porque yo nací acá...

LM:-Es mas lindo acá...en qué (...)

E:-En todo, para mi (...) En su forma de ser...

LM:-Por ejemplo... ¿la forma de ser de quién?

E:-¡Del país! Que es tan humilde (...) porque...deja inmigrar a personas...de otros países (...) Lo dejan venir acá para estudiar y para conseguir trabajo, y... allá-en otros países, no... apenas lo dejan... ir de vacaciones (...)

LM:-(...) por qué pensás que es eso...

E:-¡No sé! Porque seguramente...el presidente no quiere que entren inmigrantes... (...)

(Edgar)

Cabe recordar que en las demás respuestas que integran esta tendencia, también se afirmó desconocimiento sobre los países de origen de las familias de sus compañeros. No obstante, estos chicos omitieron mencionar que sus propios grupos familiares son migrantes. Me detuve puntualmente en el caso de Mariela: siendo su papá de nacionalidad boliviana, en principio consideré como un interrogante que durante la entrevista se refiriera -solamente- a conocidos y cuestiones relativas a Paraguay:

(Ante la pregunta introductoria de la entrevista, responde)

M:-la mayoría (...) nacieron acá, pero los papás son inmigrantes, (...) vienen de otros países...

LM:-(...)Por ejemplo...que países...

M:-No sé, Paraguay, Bolivia, no sé.

LM:-(...) y...tenés idea como son esos lugares, me podés contar algo...

M:-Y...mucho no sé (...)

LM:- ¿cómo te imaginas vos esos lugares?

M:-Y, los lugares... (...) que habita mucha gente, que son grandes, amplios (...) Por ejemplo, Paraguay, como me dijo mi compañero, es muy grande (...)

Las explicaciones de estos dos alumnos⁶⁵ ante la situación hipotética aludieron al proceso migratorio y su relación con necesidades socioeconómicas. No fue posible recuperar vivencias -en ninguna parte de la entrevista- que permitieran establecer relaciones de comparación o caracterización entre ambos países. Sin embargo, a diferencia de las otras dos respuestas ubicadas en la misma tendencia -De Edgar y Juan-, Mariela respondió mediante una “equiparación” de ambos lugares:

M:-(...) depende como los ubiquen ellos. Por ahí les gustó este país por el trabajo, por ahí les gustó en el otro porque también puede ser bueno...no sé, mucho yo no sé... (...) depende como sea el trabajo...ponele que uno gana más, uno menos, y depende del país, como quiera la persona ubicarse en ese país.(...)

LM:- (...) .Cómo se yo como se ubica una persona...?

M:-Y...depende si la persona se está ubicando acá, sería poniéndose...en un lugar (...) de trabajo (...)

LM:-Y...ubicarse allá..

M:-Y, sería lo mismo. No, mucho no hay diferencia. Es lo mismo.

LM:-Bueno, o sea que vos le dirías a esos chicos (...)

M:-Y bueno, que elijan esa opinión de ellos. Total, nadie puede decir que tienen que vivir acá, y listo. Tienen que vivir donde ellos quieren. (Mariela)

J:- Y, mejor estar acá, yo que sé.

LM:- (le pregunto por qué)

J:- y por el estudio...todos dicen que...de donde vienen no hay...buen estudio, buen trabajo...

LM:- (...) Y...todos...quiénes, dicen...

J:-¡Mis compañeros! (le digo que habrá escuchado algo) Si, la seño preguntó una vez, de donde venían los padres, de qué trabajaban en el país, de qué trabajaban acá, y todo eso (...) y ahí escuché (...) que a algunos (...)...no les alcanzaba la plata que ganaban y todo eso...y buscaron trabajo acá y les fue mejor. (Juan)

⁶⁵ La respuesta de Juan respecto de las caracterizaciones de “los países” no fue incluida porque solo afirmó desconocimiento sobre los mismos, sin expresar imágenes, supuestos o relatos de conocidos.

En este punto destacué las diferencias respecto de las respuestas en las que se manifestaron diversas vivencias asociadas al proceso migratorio; en éstas, las necesidades socioeconómicas se incluyeron dentro de otras relaciones entre el país de origen y el de destino de los migrantes. En este sentido, es posible afirmar que quienes omitieron sus trayectorias familiares en la entrevista, respondieron de forma similar al único entrevistado cuya familia es de origen argentino. Dado que el interés último del modelo de análisis es propiciar la formulación de una nueva hipótesis (Delval, 2001), planteé al respecto que los referentes utilizados para informar sobre el hecho migratorio se vinculan con la forma que asumen las nociones de los chicos en torno al mismo. Las explicaciones que incluyeron una *diversidad* de aspectos y relaciones entre los países de origen y destino de los migrantes fueron aquellas donde el conocimiento informado “provenía” de experiencias migratorias propias o cercanas. Desde las respuestas donde éstas no aparecen, - y asimismo en los discursos de los adultos de la escuela-, las vivencias en ambos países son referenciadas desde las dificultades que atraviesan los migrantes. Es posible preguntarse por la forma en que la contraposición que sugieren estas imágenes (entre “la pobreza” en el país de origen y la mejora de las condiciones socioeconómicas en Argentina) puede complejizarse, al atender a las concepciones de los niños que argumentaron desde las trayectorias migratorias.

5.4 Conclusiones

En este apartado me refiero a algunas reflexiones metodológicas a partir de la implementación de la entrevista clínica.

En primer lugar, si bien la información producida a través de otras técnicas -como la participación en espacios de interacción- permitió pensar en las cuestiones a indagar con los niños, también implicó la formulación de interrogantes de investigación que no fueron incluidos en las entrevistas. Se trata de preguntas sobre las que no es posible dar cuenta mediante el modelo de análisis (clínico) empleado. Las *tendencias* que construí desde el método clínico permitieron agrupar las

explicaciones de los chicos por las semejanzas y divergencias de sus respuestas; pero a partir de otros acercamientos que desarrollé en el campo pude registrar lo diverso de sus *posicionamientos*, y –a modo de interrogante planteo- también de sus *historias y vivencias*. En este sentido me pregunté si dichas tensiones se vinculan con la omisión de trayectorias familiares por parte de algunos entrevistados. Por otro lado, quienes hicieron explícitas sus pertenencias en la entrevista fueron agrupados en una misma categoría. Pero este análisis está lejos de interrogarse (o acaso indagar) sobre las diferencias entre algunos de ellos –como Claudio y Bruno-, en lo que respecta a su desenvolvimiento en los espacios de interacción.

En base a estas reflexiones, concluyo con la necesidad de efectuar aproximaciones sistemáticas desde otras técnicas, lo cual señala un límite para la utilización de este método de indagación en la etnografía. Aportes recientes sobre el trabajo etnográfico con niños resaltan la centralidad de abordar sus interacciones ante distintos contextos e interlocutores, teniendo en cuenta las diversas instituciones y sujetos con los que se relacionan (Szulc et. al., 2009:7). Esta conclusión supone, además, el interés por avanzar en sus historias, ya que analizar las miradas de los niños migrantes sobre el proceso migratorio debe incluir un conocimiento más profundo de sus trayectorias de vida y escolares (Novaro, 2009).

Cabe agregar que estas limitaciones en la utilización del método, se vinculan fundamentalmente con uno de los aspectos trabajados en mi investigación: la aproximación a los posicionamientos identitarios de los niños. De este modo he señalado la forma en que este “problema” condiciona (y podría decirse limita) la puesta en relación de las concepciones y discursos de los sujetos, con sus posicionamientos y prácticas. Sin embargo, esto no implica desconocer las posibilidades que –considero- dicha estrategia propicia para abordar la forma en que los niños migrantes se representan el proceso migratorio; o más precisamente, para avanzar en torno a sus *saberes* sobre el mismo. Planteo que es posible preguntarse por las potencialidades del aporte que la introducción del método puede implicar para un trabajo etnográfico; me interesan las preguntas que puede abrir el análisis clínico, al conceptualizar las respuestas como *argumentos*. Ciertos puntos de vista de los entrevistados habilitan la incorporación de información diversa y compleja sobre determinados procesos vinculados a la migración. En situaciones de

aprendizaje sobre temáticas como migraciones o pueblos aborígenes, las cuestiones que los alumnos expresan en las mismas, se distancian de aquellas que explicitan en otros espacios; lo cual obliga a preguntarse por procesos que van más allá de la escuela (Novaro, 2009:53). Sin embargo, el modelo de análisis empleado permitió explorar, comparativamente, la forma que asumieron los puntos de vista sobre la migración cuando las experiencias de los chicos son incorporadas en sus explicaciones. Y de este modo, posibilitó establecer diferencias específicas con aquellas argumentaciones en las que no aparecieron vivencias de los migrantes. En este punto planteo que es viable avanzar en el uso del método para abordar las nociones de niños con trayectorias migrantes sobre las *migraciones como objeto de conocimiento*, advirtiendo que el formato en el que se producen sus saberes resulta muy distinto del escolar (Diez y Novaro, 2009:13). Respetando las conclusiones expresadas anteriormente (es decir, dentro de una implementación conjunta de técnicas etnográficas) la introducción del marco teórico- metodológico de la psicología genética constituye un recurso potente. En principio, explorando una línea de investigaciones sobre formación de conocimientos respecto de objetos de las ciencias sociales (Castorina y Lenzi, 2000) (Castorina, 2005). Si bien no abordan la temática específica de la migración, los abordajes psicogenéticos sobre la construcción de conocimientos en torno a objetos de las ciencias sociales, constituyen en principio una referencia teórico- metodológica de trabajo sobre la relación entre los saberes de los niños y los saberes escolares. La posibilidad de articular problemáticas trabajadas desde ambas disciplinas (García Palacios y Castorina, 2010:1) podría concretarse al precisar en ese sentido el problema de investigación.

Conclusiones Finales

En primer lugar, cabe señalar que el trabajo realizado abordó la forma en que los discursos sobre la migración se involucran en los procesos de identificación de los niños. Esto ha implicado preguntarse cómo experimentan determinadas interpelaciones vinculadas a dichos discursos; analizar el desenvolvimiento de los alumnos en relación a la forma y los significados que asumen dichas interpelaciones identitarias étnicas y nacionales. En este sentido propongo seguir interrogándome sobre aquellas cuestiones que parecen suponer el afirmarse en relación a ser migrantes, o a “lo boliviano” desde la escuela- cuestiones que se trabajaron desde las reflexiones en torno a la vergüenza-.

Es por ello que me refiero aquí a las evocaciones que se producen en la escuela sobre determinadas vivencias de los migrantes, como la reivindicación o el festejo de “manifestaciones” folclóricas. Si desde estas iniciativas se promueve la visibilización de prácticas vinculadas a las experiencias históricas de esta población; es necesario señalar que más allá de ciertos aspectos e interpretaciones de las trayectorias migratorias *en general*, los intercambios que se llevan adelante con los niños obligan a preguntarse qué espacio merecen en la escuela sus trayectorias *particulares*. Desde las palabras de los alumnos entrevistados, las referencias al país de origen de los migrantes atraviesan tanto la vida de sus familias como la de ellos mismos, vivencias pasadas y presentes que indudablemente van más allá de los elementos “folclorizados” asociados a dicho país. Cabe recordar en este punto las alusiones “espontáneas” de los niños sobre Bolivia, que fueron objeto de variadas expresiones por parte de los docentes.

En segundo lugar, cabe interrogarse por el discurso sobre el *progreso*, en el que la migración y la escolarización se asocian a la movilidad social ascendente. Destaco la vigencia discursiva de este relato en un contexto social que (atravesado por sucesivas crisis económicas y reformas educativas), ha implicado diversas transformaciones en los significados atribuidos a la función de la escuela pública (Grassi, Hintze y Neufeld, 1996).

En este marco, ¿cómo intervienen los discursos sociales (y los de los adultos de la escuela) sobre la migración boliviana? Por un lado, la alusión a las condiciones de vida de la población migrante pone de manifiesto los sentidos que en la escuela se atribuyen a las trayectorias; y asimismo evidencia la indisociabilidad entre la migración y la tensión inclusión/exclusión, un proceso que sin dudas excede a la institución escolar. Por otro lado, las miradas de los docentes en torno al *progreso*, parecen vincularse en

gran medida a polarizaciones entre Bolivia y Argentina; desde las que se invisibilizan las profundas relaciones (y en algunos aspectos semejanzas) entre las historias y realidades de cada país.

Considero que las concepciones de los niños plantean una disputa de los sentidos que organizan los relatos de los adultos sobre la migración, atendiendo a la diversidad de experiencias que los chicos han mencionado. Si desde estas miradas es posible ir “más allá” de las dificultades socioeconómicas en el país de origen -explicitando *otras* dimensiones que hacen a las condiciones de vida en Bolivia y Argentina-, puede afirmarse que los significados producidos por los niños tensionan (¿o acaso cuestionan?) a las caracterizaciones polarizadas entre ambos países. Caracterizaciones que se entraman con las imágenes de pobreza desde la que en la escuela se suele hacer referencia al país de origen de los migrantes, pero también con los discursos sociales – incluso algunos estereotipos-, sobre Bolivia y la población boliviana en Argentina.

En este sentido, corresponde reflexionar sobre la forma en que éstas imágenes se involucran en las connotaciones negativas respecto de “boliviano”; significados que sin duda atraviesan las interacciones vinculadas a (lo que se denomina como) la “discriminación”. Plantear que ciertas representaciones generalizadas sobre los migrantes pueden cuestionarse a partir de la consideración de los puntos de vista de los niños en torno al proceso migratorio, también fundamenta la pertinencia de recuperar dichas concepciones en el espacio de la escuela.

Con respecto a esto último, me interesa agregar finalmente algunas reflexiones en torno al recorte y la propuesta de investigación, específicamente en lo que respecta a la introducción del método clínico para abordar las concepciones de los niños. Me interesa volver, en este punto, a lo que he señalado como limitaciones en la utilización de esta estrategia dentro de un trabajo etnográfico.

La sistematización de aproximaciones propias de la etnografía supone la posibilidad de precisar el alcance del modelo de análisis clínico, discutir las interpretaciones formuladas a partir del mismo en torno a las concepciones de los niños. Si bien no se ha sistematizado esta puesta en relación entre sus puntos de vista y su desenvolvimiento en situaciones de interacción, he intentado pensar en los posicionamientos de algunos niños en relación a lo que expresaron en las entrevistas. De esta manera he señalado la posibilidad de poner en tensión a las “tendencias” que agrupaban a las respuestas de

niños que manifestaron desenvolvimientos muy distintos al considerar ciertas interacciones y las expresiones registradas mediante otras estrategias.

Por último, señalo que estos interrogantes y reflexiones indican que es necesario seguir avanzando en las posibles contribuciones entre ambos abordajes. Con el fin de precisar los aportes del método clínico y su marco teórico en un trabajo etnográfico, y en lo que respecta específicamente a los puntos de vista de los niños migrantes.

Considero, preliminarmente, que estos avances pueden ir en la dirección de los “alcances” que he señalado sobre la utilización del método.

Sin haberme aproximado en profundidad a las historias de vida de los niños entrevistados, el modelo de análisis permitió precisar diversas dimensiones que hacen a las condiciones de vida de los migrantes en el país de origen y destino. En este sentido me refiero a la recuperación de experiencias, apreciaciones en torno a Bolivia, - en algunos casos expresando comparaciones de aspectos positivos del “allá” por sobre el “acá”, como el entorno social de ambos países-. Pero también destaco la posibilidad de poner de relieve procesos que hacen a las relaciones que los migrantes sostienen con (quienes viven actualmente en) el país de origen.

Tomando como referencia los puntos de vista en los que las experiencias de vida se involucran en los argumentos de los niños, el análisis posibilitó la comparación de dichas concepciones con las explicaciones en donde no se introdujeron experiencias migratorias. En este sentido me interesa avanzar en el planteo que he mencionado anteriormente, respecto de las posibles contribuciones entre la psicología genética y la antropología (o más precisamente, de la articulación de variables abordadas por ambas). Considero que este camino es posible al pensar los puntos de vista en donde son introducidas las trayectorias, en relación a los *saberes* de los que los niños se apropian en tanto (pertenecientes a familias) migrantes. Dicho planteo parte por un lado, de reconocer que los significados que producen los niños están vinculados a las distintas experiencias formativas y prácticas de transmisión y producción de saberes (Borton et. al 2009); por lo que uno de los desafíos es avanzar en los conocimientos de los niños sobre la migración, precisar los sentidos que cobran en relación a las trayectorias migratorias. Por otro lado, el enfoque psicogenético indaga en los puntos de vista de los niños como sujetos de conocimiento; planteando que sus construcciones se apoyan en las apropiaciones de estos saberes (Castorina y Kaplan, 2003). Partiendo de estos

recortes, me pregunto por la posibilidad de abordar dichos conocimientos de los niños a través de la puesta en relación de conocimientos diferentes sobre el proceso migratorio. Me refiero a los saberes de los migrantes, por un lado, y de las migraciones desde el formato escolar, por el otro. De este modo considero que preguntarse por las migraciones como objeto de conocimiento permite avanzar en las relaciones entre (pero también las formas que asumen) estos distintos saberes sobre el proceso migratorio.

Bibliografía

- *ACHILLI, E. 2005. *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario, Ediciones Homo Sapiens.
- *ALTHABE, G. y HERNÁNDEZ, V.: “Implicación y reflexividad en Antropología”, En: HERNÁNDEZ, V.; HIDALGO, C. Y A. STAGNARO: *Etnografías Globalizadas*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología, 2005; pp. 71-88.
- *ARGUMEDO, A. 2004 “Prólogo”. En MAIMONE, Maria del Carmen. y EDELSTEIN, Paula. *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo* 2004. Buenos Aires, La Crujía: Stella. pp. 25-31
- *BARREIRO, A.2008 *El desarrollo de la creencia en un mundo justo: relaciones entre la construcción individual del conocimiento y los saberes producidos colectivamente*. “Estudios de Psicología”. Volumen 29, Numero 3, Noviembre 2008, pp. 289-299(11)
- *BARREIRO, A.2010. “Restricciones ideológicas y desarrollo conceptual: el proceso de apropiación de la Creencia en el Mundo Justo”. En J. A. Castorina (Comp.). *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*. (pp. 165-190). Buenos Aires, Miño y Dávila.
- *BARTH, F. 1976. “Introducción”. En *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México, Fondo de Cultura Económica.
- *BATALLÁN, G. y GARCÍA, J. F. "Antropología y participación. Contribución al debate metodológico", en: *PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales*, año 1, N° 1, Mayo 1992, pp.79 89.
- *BEHERAN. M., DIEZ, M. L., GROISMAN L., MARTINEZ L., NOVARO G. 2009 *Procesos de escolarización de niños, niñas y jóvenes migrantes: tensiones identitarias y experiencias formativas*. Ponencia presentada en la VIII Reunión de Antropología del Mercosur. 29 de Septiembre al 2 de Octubre de 2009.

*BEHERAN, M. 2009 *Viste cómo es el tema de las identidades...si no tenés una te agarrás de la que te inventan. Migraciones y procesos identitarios en una escuela de la ciudad de Buenos Aires.* VIII Reunión de Antropología del Mercosur. 29 de Septiembre al 2 de octubre de 2009.

*BORTON, L., NOVARO, G., HECHT, A. C., PADAWER, A., ENRIZ, N. y GARCIA PALACIOS, M. 2009 *Experiencias formativas en contextos de interculturalidad. Un abordaje comparativo entre prácticas protagonizadas por niños toba, mbya y migrantes bolivianos.* Ponencia presentada a la VIII Reunión de Antropología del Mercosur. 29 de Septiembre al 2 de octubre de 2009.

*BOURDIEU, P. 1999 "Comprender", en *La Miseria del Mundo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica. pp 527-557.

*BRIGGS, C. 1986 "Aprendiendo cómo preguntar. Un enfoque sociolingüístico del rol de la entrevista en las investigaciones en ciencias sociales. Cap. III. En: *Learning how to ask*. Cambridge University Press. (Traducción)

* BRIONES, C. 1998 *La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires, Ediciones del Sol.

*BRIONES, C. 2002 "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de lo indígena en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural". En: Norma Fuller (edit) *Interculturalidad y Política: Desafíos y Posibilidades*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP.

*BRUBAKER, R. y COOPER, F. 2001 Más allá de 'identidad'. Apuntes de Investigación del CECYP, V (7): 30-67.

*CASTORINA, J. A. 1989 "La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento". En Castorna, J.A et al: *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila

*CASTORINA, J. A. 2005. "La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos al constructivismo", en J.A. Castorina (Coord) *Construcción Conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

*CASTORINA, J. A., LENZI, A. y FERNANDEZ, S. 1991 “Alcances del método de exploración crítica en Psicología Genética”. En Castorina, José Antonio et al (1984): *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

*CASTORINA, J. A. y FAIGENBAUM, G. 2003. The epistemological Meaning of Constraints in the Development of Domain Knowledge. *Theory & Psychology*, 12 (3), 315-334.

*CASTORINA, J. A. y KAPLAN, C. 2003. “Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos”. En Castorina, José Antonio –Comp-. (2003) “*Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*”. Barcelona, Gedisa

*CASTORINA, J. A., CLEMENTE, F. y BARREIRO, A. 2005. “El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales”. En: *Construcción Conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Castorina, J. A. Coord. Buenos Aires, Miño y Davila .

*CAPUTO, V. 1995. “Anthropology’s silent ‘others’. A consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children’s cultures”. En Amit.Talai, V. & Wulff, H: *Youth Cultures. A cross cultural perspective*, Routledge, London.

*CERRUTI, M. 2009. *Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en Argentina*. Serie de Documentos de la Dirección Nacional de Población. Ministerio del Interior. ISSN 1852-2629

*COHEN, N. (Comp.) 2004. *Puertas adentro: la discriminación como mirada hacia la inmigración*. Documento de Trabajo N° 36. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani. ISBN 950-29-0783-3.

*DE LA CADENA, M. 2002 Introducción. En: Marisol de la Cadena Ed. “*Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*”. Envió. Disponible

en:<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Formaciones%20de%20Indianidad.pdf>

*DELVAL, J. 2001. *“Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico”*. Barcelona, Paidós.

*DIAZ, R. 2001. Trabajo docente y diferencia cultural. Buenos Aires, Miño y Dávila.

*DIAZ, R. y RODRIGUEZ DE ANCA, A. E/p. *La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. En Astrolabio, Revista Virtual de la Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: <http://cepint.blogspot.com/search/label/Ponencias>

*DIAZ FERNANDEZ, A. 2002 *La lengua mapuche en Chubut frente a la crisis: lucha por preservar una identidad*”. Ponencia presentada en el Encuentro Patagónico de Ciencias Sociales: La Crisis, organizadas por el Instituto Superior de Formación Docente no. 809, Esquel, Chubut (24-26 de octubre de 2002).

*DIEZ, M. L. 2004 *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. Cuadernos de Antropología Social N° 19. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

*DIEZ, M. L. y NOVARO, G. 2009. “Interculturalidad en Educación: ¿un abordaje para la crítica? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos migrantes bolivianos en Buenos Aires”. En: Patricia Melgarejo (Comp.) *Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Editorial Plaza y Valdez, México.

*DIEZ, M. L., MARTINEZ, M. E.; THISTED, S.; VILLA, A. 2007 *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de educación Intercultural, subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

*DUVEEN, G. 2000 “Piaget Ethnographer”. En *Social Science Information*, 39.

*DUVEEN, G. y LLOYD, B. 2003 *“Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social”* En Castorina, José Antonio –Comp-. (2003) *“Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles”*. Barcelona, Gedisa.

- *ELIAS, N. 1993 *“El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas”*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- *FERREIRO, E. y GARCIA, R. 1978. "Presentación de la edición castellana". En PIAGET, Jean 1978 *Introducción a la Epistemología Genética*. Tomo I: El pensamiento matemático. Segunda edición. Buenos Aires: Paidós.
- *GARCÍA, R. 1996 “Jean Piaget: epistemólogo y filósofo de la ciencia”. En: *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*, (28). México. Pp. 5/9.
- *GARCIA CANCLINI, N. 1989 “Introducción. Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano”, en Néstor García Canclini, (coord.), *Políticas culturales en América Latina*, México, Grijalbo.
- *GARCIA CASTAÑO, J., GRANADOS MARTINEZ, A., PULIDO MOYANO, R. 1999 “Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia”. En GARCÍA CASTAÑO, F. y GRANADOS MARTÍNEZ, A. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Editorial Trotta.
- *GARCIA CASTAÑO, J., PULIDO MOYANO, R., y MONTES DEL CASTILLO, A. 1999 “La educación multicultural y el concepto de cultura”. En GARCÍA CASTAÑO, F. y GRANADOS MARTÍNEZ, A. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Editorial Trotta.
- *GARCIA PALACIOS, M. 2006 *“La catequesis como experiencia formativa: las construcciones de los niños acerca de las formas simbólicas de la religión católica”*. Tesis de licenciatura en Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- *GARCIA PALACIOS, M. 2008 *La catequesis como experiencia formativa. Las formas simbólicas de la religión católica según los niños*. Selección de trabajos de las jornadas de jóvenes investigadores. Buenos Aires, editores: Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Secretaría de Cultura de La Nación y Fundación Historia Natural Félix de Azara.
- *GARCIA PALACIOS, M. y CASTORINA, J. A. 2010. *Contribuciones de la etnografía y el método clínico -crítico para el estudio de los conocimientos sociales en los niños*. En prensa.
- *GIDDENS, A. 2000. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Ediciones Península.

- *GIROUX, H. 1992. *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- *GRASSI, E., HINTZE, S. y NEUFELD, M.R. 1994 Políticas sociales, crisis y ajuste estructural. Bs. As., Espacio.
- *GRIMSON, A. 2006: “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina”, en Grimson, A. y Jelin, E. (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires, Prometeo Libros.pp.69-98.
- *GUBER, R. 1991 *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna*. Buenos Aires, Legasa.
- *HECHT, A. C. 2009 *Todavía no se hallaron hablar en idioma Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Bs As)* .Tesis de Doctorado con mención en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- *HECHT, C., SZULC, A., VERON, L., VARELA, M., TANGREDI, I., LEAVY, P., HERNANDEZ, M.C., FINCHELSTEIN, I, ENRIZ, N. 2009 *Niñez y etnografía. Debates contemporáneos*. VIII Reunión de Antropología del Mercosur. 29 de Septiembre-2 de Octubre de 2009.
- *HOLSTEIN, A.1999 La experiencia de la diversidad en los grupos escolares. En: Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (comps) 1999 *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba. Pp139-154.
- *HOLY, L. 1984. *Teoría, metodología y Proceso de investigación*, en: Ellen, R.F.ed
- *JAMES, A. 2007 “Giving voice to children’s voices: Practices and problems, pitfalls and potentials”. En *American Anthropologist*, Vol. 109, Issue 2.
- *JELIN, E. 2006. “Migraciones y derechos: instituciones y prácticas sociales en la construcción de la igualdad y la diferencia”. En Grimson, Alejandro y Jelin, Elizabeth (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires, Prometeo Libros.pp.47-68

- *JODELET, D. 1986. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, Serge (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós.
- *LEVINSON, B. y HOLLAND, D.1996. “La producción cultural de la persona educada: una introducción”, en LEVINSON, FOLEY y HOLLAND. *The cultural production of the educated person*, State University of New York Press, 1996. (Traducción)
- *MAIMONE, M. del C. y EDELSTEIN, P. 2004 *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo* 2004. Buenos Aires, La Crujía: Stella.
- *MARKOVA, I. 2003 “La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici”. En: Castorina J. A., (Comp). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa.
- *MONTESINOS, M.P, SINISI, L. 2003 “Pobreza, niñez y diferenciación social” en *Revista Runa N° 24*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- *NEUFELD, M.R. 1996 *Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación*. Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología N° 17.
- *NEUFELD, M.R. 2000 “Etnografía y educación en la Argentina – escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro”. IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, México, octubre 2000.
- *NEUFELD, M.R. y THISTED, J. A., 1999. “El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento”. En *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba. Pp23-56
- *NOVARO, G. 2002 *Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares*. Tesis de Doctorado en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- *NOVARO, G. 2006. “Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos”. *Cuadernos Interculturales*, año/vol. 4, N° 007. Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso, Chile.

- *NOVARO, G., BORTON, L.; DIEZ, M. L. y HECHT, A. C. 2008 “Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] 2008, vol. 13 [citado 2010-09-06]. Disponible en ISSN 1405-6666.
- *OXMAN, C. 1998 *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires, Eudeba.
- *PALLMA, S. y SINISI, L. 2004. “Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica.” en *Cuadernos de Antropología Social N° 19*, Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- *PADAWER, A. y ENRIZ, N. 2009 *Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. Avá (Posadas)* [online]. 2009, N°15. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942009000200017&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1851-1694.
- *PIAGET, J. 1926/1984. *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Morata.
- *REYNOSO, C. 1993. Cap. 8 “Psicología Evolutiva” en *De Edipo a la máquina cognitiva*. Ediciones El cielo por asalto.
- *RIVERA CUSICANQUI, S. 1997 “La noción de "derecho" o las paradojas de la modernidad postcolonial: indígenas y mujeres en Bolivia”. *Temas Sociales*, revista de Sociología U.M.S.A. N° 19, La Paz, Bolivia.
- *ROCKWELL, E. 1996: La dinámica cultural en la escuela. En: Álvarez, A. y Del Río, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid.
- *ROCKWELL, E. 1987 *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- *ROCKWELL, E. 1995 “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En: *La escuela cotidiana* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1995. p. 13-56.
- *ROCKWELL, E. 2009 “La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos”. Buenos Aires, Paidós

- *SCRIBANO, A. y VERGARA MATTAR, G. 2009. *Feos, sucios y malos: la regulación de los cuerpos y las emociones en Norbert Elías*. *Cad. CRH* [online]. 2009, vol.22, n.56, pp. 411-422. ISSN 0103-4979. doi: 10.1590/S0103-49792009000200014.
- *SINISI, L. 2001 “La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización”. En: Neufeld y Thisted Comps. *De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba. Pp.189-230
- *SZULC, A. 2006 “Antropología y niñez: de la omisión a las culturas infantiles”. En *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Wilde, G. y P.Schamber (Eds.). Buenos Aires: Editorial SB, Colección “Paradigma Indicial”.
- *SZULC, A., HECHT, A.C., LEAVY, P., VARELA, M., VERON, L., ENRIZ, N., HELLEMEYER, M., 2009 *La Investigación Etnográfica Sobre y Con Niños y Niñas. Una mirada desde la Antropología*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. (ALAS) 31 de Agosto al 4 de Septiembre 2009.
- *TRPIN, V. 2004 *Aprender a ser chilenos. Identidad, trabajo y residencia de migrantes en el Alto Valle de Río Negro*. Buenos Aires, Antropofagia.
- *VARELA, J., en prensa “Sociología de la educación. Algunos modelos críticos”. En: En Román Reyes (dir.): *diccionario crítico de ciencias sociales. Teoría. Proyecto Crítico de Ciencias Sociales- Universidad Complutense de Madrid*, en http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm
- *VERGARA, G. 2009 *Conflicto y emociones. Un retrato de la vergüenza en Simmel, Elías y Giddens como excusa para interpretar prácticas en contextos de expulsión*. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/scrivano/03conflicto.pdf>
- *VUYK, R. 1984 “Conceptos cruciales de la Epistemología de Piaget”. En: *Panorámica y crítica de la Epistemología Genética de Piaget, 1965- 1980*. Madrid: Alianza. Tomo I
- *WILLIS, P.1983 *Aprendiendo a trabajar, o cómo los chicos de clase obrera obtienen trabajos de clase obrera*. Madrid, Editorial Akal.