

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

La construcción de la nacionalidad en los alumnos y alumnas de una escuela periurbana de la provincia de Córdoba.

Sciolla, Paula Daniela.

Cita:

Sciolla, Paula Daniela (2010). *La construcción de la nacionalidad en los alumnos y alumnas de una escuela periurbana de la provincia de Córdoba. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/634>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

La construcción de la nacionalidad en los alumnos y alumnas de una escuela periurbana de la provincia de Córdoba

Sciolla Paula
Maestría en Antropología Social UNC
pau.sciolla@gmail.com

Contextualizando este texto

Esta ponencia se nos presenta como un texto abierto, en el cual busco ir ajustando mis interpretaciones a fin de lograr una perspectiva integral de las lógicas internas y las coacciones externas (Bourgois, 2006) que inciden en los procesos de construcción de la nacionalidad en una escuela periurbana de la Ciudad de Córdoba en la cual he comenzado a realizar trabajo de campo desde fines del 2008.

Para introducirnos en la misma quisiera comenzar aludiendo a una importante dificultad que encontré relejendo los registros de campo, me refiero a la de comprender procesos de construcción de nacionalidad¹, fundamentalmente supongo que la misma procede de la complejidad propia que implica observar, describir y comprender “lo nacional” en la cotidianidad.

Ante tal escoyo, es necesario exotizar los registros, a los nativos y las situaciones en las que las categorías nacionales se hacen presentes (pero no por eso más evidentes), tal visualización es posible con ayuda de la teoría y repreguntándonos por ejemplo cómo, por qué, qué influencia tiene la nación con “el silencio”, “la sumisión”, “el ser para adentro” o al contrario, “la desobediencia”, “la mala educación” y “el griterío”. He aquí el valor de la teoría en etnografía, otorgando un bagaje conceptual, un marco necesario, a través del cual expresar el papel de la cultura en la vida humana² (Geertz, 1987).

Sobre la nacionalidad

¹ Cabe mencionar que -en parte- la misma se vincula al cambio de tema de investigación por el cual estoy transcurriendo (de “*Los usos de la multiculturalidad en el espacio escolar*” a “*La construcción de la nacionalidad en los/as alumnos/as de una escuela periurbana de la ciudad*”).

² La cultura (según Geertz) organiza la vida humana, le da sentido a través de las estructuras de significación (“creadas” por los mismos seres humanos) que posibilitan la interpretación de los sucesos del mundo circundante y la acción social sobre el mismo. De ahí que este antropólogo, para justificar la noción ‘Hombre’, use como ejemplo la definición que dan los javaneses: “*Ser humano es ser javanés*” Pág. 57

Desde fines del S XVIII -aproximadamente- la nacionalidad o calidad de nación (Anderson, 2007) se ha mundializado y particularizado en sus distintas “manifestaciones”, a tal punto que actualmente nadie puede escapar a “ser” argentino, griego, mexicana, inglés, chilena, boliviana o jamaicano.

Diversos autores señalan que, se han constituido en el valor más universalmente legítimo de nuestro tiempo (Anderson, 2007) y que no se puede eludir libremente del punto de vista nacional, esta determinación penetra en las categorías de pensamiento y acción tiñendo las distintas clasificaciones, identificaciones, roles y lugares que los sujetos ocupan y practican en sus relaciones sociales.

Definir qué es un Estado-Nación excede los propósitos de esta ponencia, sin embargo se nos hace necesario a los fines de la misma -comprender los procesos de construcción de la nacionalidad en el espacio escolar- aludir a que las tecnologías de constitución de una forma de organización política (como el Estado-Nación) se producen juntamente con la creación de un “habitus nacional” que liga a los miembros de esas comunidades políticas territorializadas y les permite/obliga a reconocerse como compatriotas. (Blázquez, 2010).

Nos estamos refiriendo a los valores hechos cuerpo, principio de eficacia simbólica (Bourdieu, 2007), donde se encuentran las reglas fundamentales de la arbitrariedad cultural, situadas fuera de la conciencia y de la explicitación de los agentes.

La institución escolar fue creada para la homogenización cultural dentro de los límites nacionales, alcanzando este fin mediante la sujeción de los individuos a comunidades imaginadas nacionales (Anderson, 2007), construyendo en sus cuerpos formas de ser y estar en el mundo, actuar y responder a determinadas normas, valores, creencias que posibilitan su desarrollo. En Argentina tal cuestión fue clave, ya que para conformarse como estado nación, debió formar “cuerpos civilizados”, ciudadanos y mano de obra, que legitimen el orden nacional y ocupen distintas posiciones en sus instituciones.

En esta línea, de “hacer cuerpo la nacionalidad” nos detendremos a pensar en los procesos sociales que posibilitan tal “apropiación/sujeción” a las comunidades imaginadas argentina y boliviana en una institución escolar de la provincia de Córdoba.

“La escuela intercultural”³

La escuela donde realicé trabajo de campo es caracterizada por algunas voces de la institución (directora, parte de los maestros y “las vices”) como una “escuela intercultural” y con este “rótulo simbólico⁴” es distinguida por autoridades e instituciones reconocidas en la sociedad cordobesa y nacional (ministerios de educación, universidades, medios de comunicación, ONGs internacionales, entre otras). A partir de estos discursos conocí la institución y comencé a realizar trabajo de campo a fines del 2008, interesada en los usos de la multiculturalidad en un espacio cuya matrícula indicaba que de 429 alumnos: el 40% son bolivianos, 35% de la zona circundante, 12% peruanos, 7 % del norte argentino y 6% son paraguayos (datos del 2009).

La historia del barrio donde se ubica el establecimiento es reciente, ya que a inicios de los 90’ era una zona rural, prácticamente deshabitada, en la que había plantaciones de soja, cortaderos de ladrillo y un gran basural a cielo abierto. En los últimos años, su población ha crecido notablemente: de los 4500 pobladores que había en 2005, actualmente se estima que hay más de 7000 (datos recogidos por un relevamiento interno del dispensario barrial). Una considerable parte de la misma está constituida por familias inmigrantes, que en su mayoría llegaron y siguen llegando a Córdoba en búsqueda de trabajo.

Podemos ubicar lo que ocurre en el barrio dentro de procesos migratorios más amplios; como señalan Pizarro, Fontana, D’Amico la migración boliviana a la Argentina es de larga data y el volumen de sus flujos se han mantenido relativamente estables desde el siglo XIX; pero en los últimos años (a partir de los 70’ aproximadamente) se ha tornado más visible, ya que esta minoría social se fue desplazando de provincias como Salta y Jujuy, donde trabajaban mayoritariamente en zonas agrícolas, hacia distintas urbes del país (Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Río Negro, Mar del Plata, La Plata, Bahía Blanca, entre otros). Así, su presencia en la ciudad de Córdoba se ha vuelto más visible para una sociedad

³ Nombre ficticio de la institución escolar donde realicé trabajo de campo. Todas las personas a las que aludo en este trabajo llevan cambiado los nombres por respeto a su privacidad; sin embargo las funciones y roles desempeñados, por los distintos sujetos a los que aludo, no han sido modificados.

⁴ Tal noción es tomada de Fernando Balbi (2007), quien siguiendo a Kuhn, plantea que “los rótulos simbólicos” tienen un uso cognitivo, que permite clasificar ejemplos estandarizados y semejanzas jerarquizadas. En nuestro caso, “*escuela intercultural*” refiere a una clasificación que nos permite traspasar el uso semántico y pensar en una frase-palabra, que por su “carga social” condensa muchos sentidos y significados, configurando un universo de sentidos transmitidos de boca en boca, tornándose parte del sentido común.

local que se (auto) define como urbana y cosmopolita. Aquí, los lugares de identificación posibles para los “bolivianos” son marcadamente subalternos ya que, desde el punto de vista del marco de los sistemas clasificatorios locales de la otredad, se homologa a estos inmigrantes con cierta ascendencia “indígena y andina” y se los considera como “no deseados” ya que provienen de un país que está mal posicionado en el ranking mundial de países (Pizarro, Fontana, D’Amico; 2008).

Es interesante para los temas que nos convocan el proceso a partir del cual la escuela comienza a construir el rótulo de una “escuela intercultural”; de las historias recogidas en mis notas de campo podemos observar que tal categorización inicia aproximadamente en el año 2006 con el rápido aumento de la matrícula por el ingreso de alumnos inmigrantes⁵, pero no se formaliza y comienza a trabajarse (con aval ministerial e instituciones asesoras externas) hasta el 2007, ante la llegada de una “familia boliviana” consultando por la aceptación de sus hijos, que hablaban únicamente quechua. La directora lo nombra como un hito, a partir del mismo pidieron asesoramiento y tramitaron la incorporación de una figura administrativa que *-en la práctica- funcionaría como “maestra bilingüe”*⁶

*“... La tarea que se le ha asignado es la de intérprete cultural con respecto a la lengua quechua. Ella va a ayudarnos a los docentes, y especialmente a los chicos, a interpretar nuestra lengua para poder leer y escribir, que es lo que se le está dificultando a ellos en este momento”*⁷

De este modo, empezamos a agudizar la mirada, notando cómo la lengua (quechua), uno de los elementos fundamentales para lograr la homogeneidad cultural -ya que permite actuar, leer y pensar el mundo según un mismo sistema de símbolos agrupando a las personas según una cosmovisión compartida-, interpela la comunidad imaginada nacional (argentina) que la escuela construye a partir de la enseñanza de la lengua castellana y con estos “datos” también podemos notar que la percepción de los diferentes se construye sobre fronteras nacionales. En otra entrevista la directora se refiere a que debieron recibir asesoramiento con el aumento de alumnos “bolivianos”, “paraguayos” y “peruanos”:

⁵ En este caso me refiero a alumnos y alumnas considerados ‘no nativos’, ya sea que hayan nacido fuera de la ciudad (nacionales o extranjeros) o hijos e hijas de migrantes que ingresan dentro tal categoría.

⁶ Tales palabras salían publicadas en los diarios locales a mediados del 2008.

⁷ “Por primera vez designan una maestra bilingüe de quechua en escuela cordobesa.” Diario La Mañana de Córdoba (2 de julio de 2008)

P: ¿En qué otras cosas veían ustedes que -tal situación- los puso en esto de “necesitamos que alguien nos asesore”? Vos decías en lo curricular, ¿en qué otras cosas les presentó desafíos, digamos?

D: Eh, sí, y el trato. El trato con las otras personas. Porque los papás no nos entendían y nosotros tampoco. Y las demandas que los padres nos hacían. Entonces tenía que ver esto, y cómo llegar a los padres, y la manera de llegar a los padres, eh, no es fácil, no es fácil porque estábamos acostumbrados a otra cosa sí. Y entonces nosotros aceptarlos a ellos y ellos aceptarnos a nosotros. Y para eso cambiar. Cambiar la actitud, cambiar eh, la forma de hablar, eh, más tranquilas, más pausadas, darles los tiempos. Son gente muy tranquila. Y bueno, eso que a veces el bullicio de los chicos qué se yo, y atenderlos como ‘al paso,’ no. Hay que hacerlos entrar, sentarlos, hablar, este.., y tratar de explicarles dos, tres o cuatro veces y a veces no nos entendían. Entonces, bueno, eso también.

Estas diferencias en las actitudes entre los padres argentinos (con los que estaban acostumbradas a tratar) y los migrantes (principal o específicamente los bolivianos) que percibe la directora -y además pueden reconocerse en palabras de distintas maestras- nos permiten ver cómo se establecen las clasificaciones de sujetos según “atributos nacionales” medidos bajo las reglas de la normalidad institucional escolar.

No debemos confundir lo antedicho con una esencialización de la nación -cual si la misma estuviese arraigada a la piel de los individuos-, sino más bien como parte de los procesos que median en la percepción y marcación de la nacionalidad. Como remite Montesinos (2007), estos procesos se dan a partir de una diferenciación “nosotros-otros”, a partir de la instauración de una frontera que delimita las comunidades imaginadas.

De este modo, los/as alumnos/as van aprendiendo el mundo dentro de tales barreras simbólicas y materiales erigidas: límites arbitrarios y naturalizados de pertenencia y de clasificación en términos nacionales.

En esa “compleja y fluida definición relacional”, las operaciones del pensamiento como la categorización y la clasificación enhebran aquellas marcas visibles o simbólicas, produciendo un conocimiento práctico que permite anticipar y significar las relaciones con los “otros”, conduciendo a generalizaciones simplificadoras por las cuales “visto a uno, visto a todos” (Preiswerk y Perrot, 1979)⁸

Es en este sentido⁹, que nos interesan las reflexiones de Bourdieu sobre los ejercicios estructurales que cada sociedad prevé para sus miembros, ya que “*La actitud*”,

⁸ Citado en Montesinos (2007)

⁹ No para generalizar, ni esencializar, sino para comprender cómo se dan esos procesos, entre otros, a partir de los cuales se construye la nacionalidad en los y las alumnos/as de “la escuela intercultural”.

“la forma de hablar”, “el darles los tiempos” se relacionan con distintas construcciones de cuerpos basados en “modos” -o modales- adquiridos y naturalizados, considerados como *proprios* de la “comunidad imaginada” de pertenencia, a partir de los cuales se juzga a “los otros” (como ser *los castigos físicos de “los bolivianos” a sus hijos -“los chicotazos”-*, que las docentes han calificado como *excesivos*, pero que en “Bolivia” son “normales”).

El tipo de situaciones descriptas nos habilitan a ahondar e interrogarnos sobre ¿Qué ocurre cuando “un otro” nacional se presenta en el “orden nacional” argentino?, ¿cómo se producen y/o reproducen estas clasificaciones en la escuela? ¿A partir de qué procesos las mismas se hacen cuerpo en los y las alumnos/as? O ¿a partir de qué procesos se “hacen” bolivianos y argentinos?

Sobre la observación - “no invención”- de los procesos.

Como veíamos inicialmente, es complejo identificar “lo nacional” -intentando no forzar categorías-. A medida que analizaba el conjunto de notas de campo (entrevistas, artículos periodísticos sobre la escuela, fotos,...) notaba que era necesario “salir” de los muros de la escuela para entender qué pasa dentro de ella; es decir, fue relevante considerar también material que la contextualice (entrevistas a los padres, vecinos, las observaciones y charlas con el personal de las instituciones que trabajan “en red”...), prácticas y discursos registrados que hacen al “ethos” de la misma. La institución que se autodenomina intercultural debido a los niños que son inmigrantes (externos como internos).

Tal reparo nos permite interpretar los procesos de construcción de la nacionalidad, especialmente de un “otro” nacional -“los bolivianos”- dentro del orden nacional -“de los argentinos”-, y preguntarnos sobre ¿Cómo interpretan y trabajan las relaciones entre las distintas culturas en la “escuela intercultural”? ¿No es percibida la interculturalidad dentro de una misma nación? ¿Cómo son diferenciadas y clasificadas las “distintas culturas”?

Por lo que hemos podido ver, y seguiremos abordando, hay una fuerte presencia de la frontera nacional en la demarcación de los grupos (expresada mayormente en las voces “hegemónicas¹⁰” de la escuela e instituciones barriales), que delimita la diferencia entre alumnos “desenvueltos”, que se expresan con más soltura, y los calificados como

¹⁰ Me refiero a directivos, varias docentes, enfermeras y psicólogas del dispensario, entre otras personas reconocidas en el barrio.

silenciosos y callados¹¹; en el primer grupo ingresan los argentinos, paraguayos y -en menor medida- los peruanos y en el segundo los bolivianos -principalmente- y algunos alumnos del norte. Aquí cobra la necesidad de atender a la diversidad de experiencias, discursos y actitudes, para dejar de considerarlos atributos esenciales e inmutables a las que se refiere Novaro (2008).

Las formas de vida, la sociabilización de los/las alumnos/as en otros ámbitos -como ser la casa-, que “traen” a la escuela son fundamentales para comprender los detalles esenciales sobre los cuales los alumnos se sujetan a comunidades imaginadas; como nos advierte Mauss “*la educación del niño está llena de lo que se llaman detalles*”, “*miles de detalles inobservados, pero que deben ser objeto de observación, componen la educación física, cualquiera que sea la edad y el sexo*”¹². En esta línea también Bourdieu remite a las *técnicas corporales* que las instituciones prevén para sus miembros, señalando que todos los órdenes sociales sacan provecho sistemáticamente de la disposición del cuerpo y del lenguaje.

Razones como las mencionadas nos advierten sobre la importancia de interpretar relacionamente la institución escolar y la familiar, como ámbitos donde se desarrollan los procesos de construcción de la nacionalidad.

D: Sí, castigos físicos... Lo que ellos nombran el chicotazo... que es como una paliza...

E: Cosas que para nosotros ya son viejas

D: Claro. (...) Por ejemplo, experiencias así, de los varones de no poder ir a la escuela con el cabello largo... Bien peinaditos y bien, no les tiene que tocar ni el cuello del guardapolvo, ni la oreja... O sea que vos no podrías estar en Bolivia...¹³

De tal modo, cuando hablamos procesos de construcción de la nacionalidad en la escuela intercultural, nos estamos refiriendo a procesos de subjetivación que permiten -y determinan- los modos de percepción, acción, pensamientos y sentimientos sobre el mundo, a partir de un conjunto de normas y valores propios de su pertenencia a una “comunidad nacional imaginada”.

¹¹ Esta visión estereotipada sobre “la gente del norte”, “las comunidades indígenas” y “los migrantes bolivianos” desde el sentido común es advertida en distintos trabajos etnográficos: ver Heras (2007), Novaro (2008), Pérez (2009), entre otros.

¹² Citado por Levi-Strauss en Antropología y Sociología. Marcel Mauss Pág. 14

¹³ Esta entrevista la había realizado uno de los miembros del equipo de investigación quien tiene el cabello ondulado, en ella aparece como comentario del observador “(CO: Directora le hace un comentario a modo de chiste al Emi -Risas-)”

En la escuela los niños aprenden a cantar el himno de memoria -“automáticamente”- amar su bandera, sus colores, lo que es “la patria”, a sentirse identificados con los símbolos dominantes de la nación, a obedecer órdenes, contestar otras, a incorporar sus normas y valores, conformándose de tal manera -en las prácticas performáticas cotidianas-, las generalizaciones, estereotipos, racializaciones, prejuicios, entre otros procesos, de clasificación y categorización de sujetos.

En este sentido, consideramos muchas de las “prácticas escolares” como “performance rituales” (Mc. Laren, 1995), porque las mismas cobran una fuerza sustantiva que sirve para disciplinar, administrar y limitar las actividades que los alumnos traen consigo a la escuela. Cabe mencionar el poder intrínseco de tales prácticas, ya que está implicado en la sujeción del cuerpo a la cultura escolar, *así como en el rechazo del cuerpo a renunciar a sus experiencias y deseos sedimentados* (Giroux, en Mc Laren, 1995: 14).

Los espacios de interacción simbólica que se proponen en la escuela son normados desde el exterior, así en la fabricación de determinados símbolos rituales intervienen cuerpos burocráticos del Estado, que podemos verlos en los afiches que hay en las paredes de la escuela intercultural (sobre las fechas patrias por ejemplo), en la instauración de los momentos y el formato de los actos escolares, los cuales están puntualmente organizados en tiempo y forma en el calendario escolar (estipulados a nivel nacional por el ministerio de educación). A partir de estos recursos el Estado se va “haciendo presente”, generando -y sujetando a- las imagerías nacionales en quienes transitan la escuela (tanto argentinos como bolivianos).

Procesos burocráticos/administrativos y simbólicos/rituales en la escuela intercultural

A partir de lo enunciado hasta ahora, podemos “diferenciar” -analíticamente- dos tipos de procesos que funcionan relacionalmente en las prácticas escolares y hacen posible la construcción de la nacionalidad en los alumnos de la misma; estos son los procesos burocráticos/administrativos -que, desde el exterior al establecimiento, organizan tiempos, espacios y normas que disciplinan los cuerpos- y simbólicos -justamente, por los significados nacional-izant-es transmitidos en los diversos símbolos y rituales institucionalizados-. A partir de los mismos la escuela se erige como dispositivo de instauración de la nacionalidad.

Las prácticas administrativas

Gustavo Blázquez se refiere a que mediante las prácticas administrativas, desde la creación de las Escuelas Normales y de los Colegios Nacionales hasta los ejercicios históricos y las fiestas solemnes, el Estado se constituye al fomentar el contacto entre grupos y ordenar las relaciones de modo tal que se (re)produzca su lugar central. *La administración, sostiene Weber (1964), es la práctica cotidiana de la dominación (Lima: 1995) (Blázquez, 2010).*

En el caso de la Escuela Intercultural tales prácticas estatales se hacen visibles, además de las “generales”, que norman el calendario escolar y la currícula a nivel provincial y nacional -entre otras en las cuales no ahondaremos en este escrito-, particularmente -por ejemplo- en las prácticas del Ministerio Provincial en relación a los migrantes y la interculturalidad: “registros exhaustivos de nacionalidad”, “cuantificación de alumnos migrantes”, la designación de un “cargo administrativo” para trabajar con los alumnos que no hablan español -que en la escuela se la toma y denomina como “persona idónea o maestra bilingüe¹⁴” quien también asesora en danzas típicas a las maestras, para que se incorporen a la escuela en algunos actos.

Quisiera aludir a una situación de campo, en la cual podemos interpretar cómo el estado se hace presente en la escuela; el 18 de marzo del 2009 fui invitada (por la directora y las vices) a presenciar una reunión con “*la gente del ministerio*”, que iban a la escuela a explicarles “*lo que debían preparar*” para un congreso que se realizaba en pocos días en Buenos Aires¹⁵, del cual sólo participaban “*casos modelos*” de cada provincia, y la “*Escuela Intercultural*” había sido escogida en la Provincia de Córdoba por “*el manejo que venían trabajando con su población intercultural*” (valga la redundancia). En la reunión los integrantes del ministerio les dejaron en claro a la directora y vices la necesidad de exhibir lo exótico de la escuela y mostrar -justamente- que la escuela lo incluía con ayuda del Ministerio de Educación Provincial.

¹⁴ La misma es una mujer boliviana, no docente, integrante de una institución “IDA” (nombre modificado) - con cierta impronta indigenista- de la ciudad de Córdoba que trabaja en el barrio desde el año 2003 y llega a la escuela cuando ingresan los niños bolivianos que no hablan español.

¹⁵ “Por la Inclusión Educativa” OEA

“El representante (Fernando¹⁶) del ministerio le dice lo que deben presentar, *síntesis de la historia de la escuela, la matrícula, con los niños migrantes, el trabajo pedagógico, el abordaje que se está dando en la escuela desde el PEI y el PCI, relacionado al acompañamiento y asesoramiento de la supervisora*; continúa aclarando: “*contar los distintos proyectos que se vienen llevando a cabo en la escuela*” Interrumpe la supervisora, “*Si, con -la maestra del 108¹⁷- lo vienen trabajando, Salió en el diario eso No? Eso lo tienen muy claro ellos. Bueno, lo tenemos muy claro. Hay una fuerte unión entre la institución y la maestra... Marta¹⁸!*” La supervisora le dice a la directora que le cuente ella a Fernando cómo surge la traductora bilingüe, *del “DAI”*, la corrigen las vice y la directora: *_del IDA!¹⁹*”

Luego de la charla salieron al patio a saludar a los chicos y es interesante observar el modo en que la supervisora se remite a los alumnos: sus actitudes, además las palabras anteriores, nos ayudan a comprender el lugar estereotipado dado a la “otredad” por las autoridades y cómo el mismo podría hacerse cuerpo en los alumnos.

“...Habían salido todos los grados a saludar a los directivos del ministerio (...), al compás del “*BUE-NOS-DÍ-AS SE-ÑO-RÍ-TAAN-GÉ-...*”, y así con los otros (integrantes del ministerio), la supervisora les cuenta a los niños lo que van a ir a hacer a Bs. As. *Les vamos a contar de ustedes!! De lo que hacen en la escuela, como aprenden! Vamos a ir a Bs As!!?* (los nenes primero no responden) *Tienen ganas!?* Después sí (responden con la cabeza de arriba hacia abajo y viceversa).. *Y ella dice, bueno, ustedes no... nosotras, si, a contar.. (mira y busca risas en el público).*

Luego, (los directivos) se quedan en el patio tomando fotos, los niños entran a la escuela a retomar sus actividades; observo la situación y veo que la supervisora se estaba sacando fotos con una de las mamás que había ido al dispensario y tenía al bebé colgado en la espalda con un pañuelo blanco, la agarró del hombro y le la puso en un costado suyo. En ese momento me la cruzo a Alma²⁰ que estaba ingresando con su grado y me dice despacio, pero con fuerza: *_Viste! Me revuelve el estómago esto...*”

Como decía anteriormente, luego de esta situación, además de las demandas administrativas solicitadas por los representantes ministeriales, podemos vislumbrar algunas interacciones que contribuyen a conformar cuerpos étnicos: delante de gran parte de la escuela las autoridades estatales ponen en evidencia la extrañeza, se sacan fotos al establecimiento, a los chicos y puntualizan en la práctica de llevar a los bebés en las wawas; la supervisora se saca fotos con ellos. Ante prácticas como esta se nos abren

¹⁶ Representante del ministerio - coordinador del Programa Integral para la Igualdad Educativa (Piie) del Ministerio de Educación de la Provincia-

¹⁷ Proyecto ministerial que se inició trabajando con 108 escuelas “en contexto de vulnerabilidad”.

¹⁸ “Persona idónea en relaciones interculturales”, “figura administrativa”, “maestra bilingüe del IDA”, “Marta”

¹⁹ Institución a la cual pertenece la persona idónea en relaciones interculturales que trabaja con la escuela: Marta.

²⁰ Maestra de 5° grado de la escuela.

preguntas sobre si “lo boliviano” no es lo intercultural en esta escuela y cómo influye entre los niños tales distinciones, cuáles son los normales y cuales los exóticos.

Los símbolos en la escuela

Como veíamos, la construcción de la nacionalidad se despliega en la materialización del estado a través de prácticas administrativas y relacionalmente en los símbolos/rituales desplegados a tales fines (bien podríamos considerar el cierre de la reunión con “la gente del ministerio” en el patio como uno de estos actos).

Los símbolos religiosos.

El nacionalismo, como sistema cultural y forma de pensamiento nos advierte Anderson, tiene como antecedente histórico las comunidades religiosas. La nacionalidad, entendida como marco de referencia *per se*, conserva elementos de las mismas, de los cuales podemos rescatar para pensar en el caso que nos compete.

Por una parte, el valor de los símbolos religiosos en la construcción de la nacionalidad radica en su capacidad de condensar distintos significados (Durkheim, 1982), hasta contradictorios, y producir comunión a través de la experiencia compartida, así los cuerpos funcionan como autómatas, por ejemplo: luego de años de formación, los niños cantan el himno mecánicamente (hasta pensando en otra cosa), pero sabiendo que esa es “su bandera”. Por otra parte, la religión le da un sentido a la vida y a la muerte (Wittgenstein, 1992 y Durkheim, 1982), haciendo de lazo entre las generaciones, permitiendo la idea de perpetuación en “la comunidad”, de pasado y futuro.

Los estados, a través de estos procesos generan toda una imagería de la nación, explotando el deseo de ser, ser en términos nacionales y perdurar en el tiempo a través de la comunidad. “*Nosotros (por los adultos migrantes) sabemos las tradiciones porque hemos nacido allá pero nuestros hijos no y a nosotros nos gustaría que no se perdieran*” (Señora boliviana que envía a sus hijos a la escuela)²¹.

Los actos escolares

²¹ Palabras de una mamá boliviana en la reunión comunitaria que se realiza en el dispensario (ligado al establecimiento educativo), discutiendo sobre la utilización de presupuesto en el barrio. -17/04/09-

Blázquez se refiere a que es parte de la magia -del Estado- borrar el carácter social e históricamente producido de la Nación y la Patria y presentarse a sí mismo como eterno, natural, necesario y trascendente. El autor pone como ejemplo, lo ocurrido con los actos escolares, antes que performances diseñadas por las autoridades e impuestas a través de una compleja trama de relaciones, se presentan a sí mismos y contra toda evidencia empírica como manifestaciones espontáneas de un sentimiento patriótico. Justamente especifica que la tarea de los cuerpos burocráticos encargados de la educación será, entre otras, la de transformar a esta representación en una verdad. Organizando el tiempo, el espacio, los gestos, las emociones, los estímulos estéticos, el Estado se forma a sí mismo.

Sobre ello podemos considerar también la importancia que le dan los distintos órdenes del mundo social a la puesta en escena de las ceremonias colectivas debido al poder que tienen sobre los agentes, *ya que inducen estados del cuerpo que hacen surgir estados del alma* (Bourdieu, 2007: 112).

Sobre ello es interesante interpretar la transformación que pude notar en el acto del 25 de mayo del presente año en los abanderados (argentinas y bolivianos) de la Escuela Intercultural. *En los minutos previos al acto, la vicedirectora me dijo que vaya a quedarme un rato a la dirección porque “suelen faltar cosas”²²*, allí estaban los niños abanderados que esperaban salir a la llamada del himno nacional, en ese momento los chicos estaban bastante revolucionados, gritaban, saltaban, nos reíamos, total no importaba, ya que fuera de la dirección -en el “salón de actos”- estaba el *ambiente muy ruidoso y desordenado* -o en proceso de ordenamiento para que la ceremonia comenzara-. Charlando con los chicos, sobre el mundial (que pronto empezaría), les pregunté a los bolivianos (fanáticos del fútbol²³) por quienes hincharían, ya que Bolivia no participaba este año, ellos me dijeron que *“primero Brasil, después Uruguay, si pierden Argentina y último Chile”*, argumentando que no se llevaban bien con los chilenos *“de cerca de casa, nos tratan mal”*, *“y los argentinos, también a veces”*, y *se reían, todos nos reíamos: el “chiste” nos interpelaba a los demás argentinos presentes en la habitación.*

²² Extractos tomados del registro de campo del 21/05/2010, las letras en cursiva son transcripciones textuales del mismo.

²³ Tal información la obtuve el año pasado a raíz de talleres sobre gustos, intereses y expectativas para el futuro con los chicos de 5° y 6° grado, en la cual expresaron su deseo de ser jugadores profesionales de fútbol.

Lo interesante fue cuando comenzó a sonar el himno, estos niños que estaban *demasiado revueltos*, quejándose de la nación argentina en cierta medida, ahora eran abanderados de su bandera, bien parados y con la panza adentro empezaron a caminar, derechos, borraron las sonrisas (no sin cierto costo) y comenzaron a enfilear hacia el escenario ritual.

Como podemos ver, este es un ejemplo de la performatividad que poseen los actos escolares, de la realización cotidiana del Estado, y del valor que adquieren en los procesos de formación *de la nacionalización de los sentimientos y de la materialización de sujetos nacionales*. (Blázquez 2010.)

Sobre ello, cabe acotar la importancia que le dan en una de las familias bolivianas - la madre precisamente- al hecho de que su hijo sea abanderado. En otra ocasión (noviembre del año pasado), el día en que anunciaron quienes recibirían la bandera argentina en el 2010, al regreso de la Escuela Intercultural comparto la espera del colectivo junto con uno de los niños escogidos y su madre. Charlando con ambos le digo a Wilson que lo felicito, y en tono humorístico, le comento que a mí no sé si me gustaría ser abanderada: *es aburrido estar parada una hora mientras todos te miran teniendo la bandera!!* Ambos nos reímos, él asintió con la cabeza, la mamá demoró un rato en reírse -y su sonrisa a mí me pareció *de compromiso*-. Además de la incomodidad que sentí en el momento, de la situación podemos pensar algunas cuestiones y preguntarnos muchas otras (para seguir trabajando en campo).

Por un lado, que la posibilidad de distinción en otro país parecería relacionarse con los valores legitimados por la comunidad imaginada del mismo; y en relación a ello la violencia simbólica implícita en el “deber” llevar la bandera -a pesar de lo aburrido que podría resultar, por ejemplo-. Bourdieu se refiere a que la misma se desarrolla en los modos de dominación simbólicos que se interponen entre el individuo y su cuerpo desde que nace. Modos de conocer que implican pertenecer o no, ser reconocido o excluido.

En este sentido, podríamos reflexionar (momentáneamente) que poder ser visto y distinguido en la escuela como portador de los emblemas nacionales argentinos -siendo que no es “legítimamente” de esa comunidad-, no sería un chiste, y más para quienes (como la madre) llevan un tiempo transitando la experiencia migratoria.

Abriendo preguntas...

Hasta aquí hemos visto cómo son clasificados los alumnos según un nosotros–otros marcado por el establecimiento de una frontera nacional naturalizada (que “borra” la construcción histórica realizada por el Estado); cabe acotar que (si bien no era el tema principal) también hemos notado cómo el pensar la migración conlleva a pensar la nación, cuestión teórica fundamental que nos advierte Sayad (2008) y se torna observable a “nivel micro”. Finalmente, también ahondamos en el objetivo principal de esta ponencia *comprender los procesos a partir de los cuales se construyen tales clasificaciones en los alumnos y alumnas*.

Para ello diferenciamos -en términos analíticos- procesos que “van de la mano”, los burocráticos/administrativos -que “formatean” los cuerpos y las creencias según la organización del tiempo, el espacio, las emociones y sentimientos de los alumnos-, y en relación a ellos, los modos en que tales prácticas son llevadas a cabo, experiencias donde se despliegan un gran número de procesos simbólicos/rituales que hacen al sentimiento de experiencia común, generan cohesión y naturalización de las comunidades imaginadas, a partir de compartir cierto número de símbolos, que transportan diversos significados en una experiencia común.

Luego de lo trabajado, propio de lo que hace a la “refinación de las interpretaciones”, dejamos muchas cuestiones a medio responder -otras sin responder- y se nos abren algunos otros interrogantes como, si los inmigrantes bolivianos son interpelados por la “nación argentina” a partir de la “exotización” ¿Cómo elaborar una visión de los cuerpos migrantes que rompa con tal estereotipo? ¿Cómo poder acceder a ellos (siendo que no son los hegemónicos)? ¿Qué otros modos “alternativos” de construcción de la nacionalidad se producen?

Bibliografía

ANDERSON, B. 2007: "*Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*" Fondo de Cultura Económica, México.

BALBI, F. 2007: "*De leales, desleales y traidores. Valor moral y concepción de política en el peronismo*". Ed. Antropofagia. Buenos Aires.

BLAZQUEZ, G. 1996: "¡Viva la Patria! Una Etnografía de los actos escolares" Tesis de maestría CEA/UNC (sin editar)

_____ 2010: Mimeo. S/D

BOURDIEU, P. 2007: "*El Sentido Práctico.*" Editorial SXXI, Argentina.

BOURGOIS, P. 2006: "*Pensando la pobreza en el gueto: resistencia y autodestrucción en el apartheid norteamericano*" En: Etnografías contemporáneas, Año 2, 2 de abril de 2006 UNSAM, Buenos Aires.

DURKHEIM, E. 1982: "*Las formas elementales de la vida religiosa*". Akal, Madrid.

Geertz. C. 1987: "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" en "*La interpretación de las culturas*" Gedisa, Barcelona.

MC. LAREN, P. 1995: "*La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos.*" Ed. Siglo XXI, México.

MONTESINOS, M. P. 2007: "*En torno a la diversidad cultural. Algunas relaciones posibles entre migraciones, Estado, sociedad y educación en Argentina*" en Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina. Eduardo Domenech (Comp.) Editorial CEA/UNC.

PIZARRO, C. FONTANA, S. D'AMICO, D. 2008: "*Inmigrantes bolivianos y procesos asociativos en un barrio peri-urbano de la Ciudad de Córdoba*". Jornada "Inmigración, exilio e interculturalidad" Maestría en Estudios Culturales Latinoamericanos Universidad de Morón.

SAYAD, A. 2008: "*Estado, nación e inmigración: El orden nacional ante el desafío de la inmigración*", en Apuntes de investigación, CECYP, Buenos Aires.

WITTGENSTEIN, L. 1992: *Observaciones a "La Rama Dorada" de Frazer* S/D