

VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2013.

# **Presencias veladas: niños migrantes en la escuela de un “barrio boliviano” de la provincia de Buenos Aires.**

NOVARO Gabriela.

Cita:

NOVARO Gabriela (2013). *Presencias veladas: niños migrantes en la escuela de un “barrio boliviano” de la provincia de Buenos Aires. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-063/398>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evkA/FCX>

*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>.*

## **Presencias veladas: niños migrantes en la escuela de un “barrio boliviano” de la provincia de Buenos Aires**

Gabriela Novaro

Universidad de Buenos Aires/Conicet

[gabriela.novaro@gmail.com](mailto:gabriela.novaro@gmail.com)

### **Introducción**

En el “barrio boliviano de Escobar”, siguiendo la denominación de uso local, las relaciones de las organizaciones y familias migrantes con el Estado nacional se puede vislumbrar en la dinámica de las escuelas de la localidad. Las formas de vinculación y tránsito por la escuela funcionan como un analizador posible de la compleja relación de las agencias estatales con colectivos asociados a marcaciones nacionales y étnicas particulares.

En otros trabajos (Novaro, 2013, IAMIC) nos hemos detenido en la dinámica de un barrio en situación de transformación marcada por la importancia de la migración proveniente de Bolivia a partir de la década del 80, los cambios de un espacio centralmente asociado a la producción frutihortícola a uno donde las actividades comerciales adquieren creciente importancia, la profundización de situaciones de fragmentación y la relevancia de las instancias de colectivización y asociación de la población migrante. Estas situaciones concluyen en una situación que algunos autores definen en términos de enclave y territorialización de la identidad (Grimson 1999; Sassone y De Marco, 1991; Gavazzo, 2011).

Nos hemos detenido también en las preocupaciones manifestadas en contextos comunitarios y familiares por la transmisión a los niños y jóvenes de referencias de identificación asociadas al

país de origen de los adultos y de muchos de ellos, los dilemas que a este proceso plantea la situación de migración y subalternidad y la relevancia de categorías que dan cuenta de la apuesta por esta continuidad: *bolivianos de segunda generación, hijos de bolivianos*.

En este trabajo nos detenemos en la situación de las escuelas de la localidad. Atenderemos en particular a la lógica que caracteriza a las dos escuelas públicas del barrio y a las continuidades y quiebres entre las referencias de identificación que predominan en ambas escuelas

Caracterizamos la situación en las escuelas teniendo en cuenta trabajos previos donde relevamos la coexistencia en el sistema educativo de formas tradicionales del nacionalismo, con nuevos mandatos asociados a la inclusión y la interculturalidad. En otros espacios hemos relevado la forma en que esta coexistencia de paradigmas atraviesa los procesos de escolarización de los niños migrantes (Novaro-Diez, 2012; Novaro, 2012)

En el “Barrio boliviano de Escobar” donde ahora trabajamos hay dos escuelas públicas. En este texto hacemos referencias a ambas a partir de analizar comparativamente la forma en que se posicionan frente a las identificaciones étnicas y nacionales.

En una de las escuelas realizamos frecuentes visitas al tiempo que desarrollamos en años pasados el trabajo entre organizaciones y familias del barrio. En la otra trabajamos intensamente este año registrando diversas situaciones de interacción, clases escolares, entrevistas con docentes, equipos directivos y alumnos, análisis de documentación de la escuela (en particular los proyectos institucionales y los libros de memorias). El carácter más sistemático y sostenido del trabajo en esta escuela hará que en esta presentación nos centremos mayormente en esta segunda institución. Sin embargo comenzaremos haciendo algunas referencias comparativas a ambas, en tanto en muchos sentidos parecen funcionar en espejo invertido.

Antes de ir a la descripción analítica, una aclaración: las situaciones que se muestran resultan una selección de innumerables situaciones observadas, de ninguna manera agotan la complejidad de la realidad escolar. Por otra parte, esta selección estuvo orientada por el objetivo de describir la complejidad de las situaciones escolares, pero también, por la intención de reflexionar sobre aquellas donde se producen divorcios entre las expectativas de las familias y organizaciones y las escuelas. Por último, en ambas instituciones, registramos sostenidos intentos de diversos actores escolares por comprender la complejidad de la realidad donde trabajan, generar propuestas pertinentes; en particular deseo destacar el buen trato que en la escuela donde el trabajo se

desarrolló en mayor profundidad se advirtió entre el equipo docente y los alumnos y entre los alumnos entre sí. Futuros trabajos deberían poner en relación sistemática esta situación con aquellas que sobre todo están desplegadas en el presente texto.

### **Un barrio y dos escuelas: miradas en espejo**

En el barrio la dinámica escolar no es ajena a la fragmentación social y las tensiones locales, las que parecen tener cierto correlato en la elección de la escuela. Como decíamos, existen dos escuelas públicas, una cerca de los mercados y las quintas (escuela A) y otra a la entrada al “barrio boliviano” muy cerca de la ruta (escuela B). En opinión de familias y representantes de la colectividad estas escuelas cuentan entre su matrícula con población en peor y mejor situación socioeconómica respectivamente. Nos consta que existe un importante movimiento de población que habita cerca de la escuela A hacia la escuela B<sup>1</sup>; nos consta también que mientras la escuela A tiene graves problemas edilicios e inestabilidad del equipo directivo, la B cuenta con un equipo directivo y docente sumamente estable y mejores condiciones edilicias y de infraestructura.

El nombre y la historia de las escuelas resultan sumamente significativos para avanzar en la comparación

La escuela A fue creada hace alrededor de 20 años según distintas versiones por pedido de la colectividad para cubrir falta de vacantes en el barrio. Su nombre es el de un prócer argentino de la independencia, promotor de denuncias contra los abusos sobre los indios, protagonista de la Declaración de Tiahuanaco.

La otra escuela fue creada en el año 1963 por la iniciativa de una junta vecinal; su nombre corresponde con un país asiático, en homenaje a *“una de las principales potencias mundiales, ...un pueblo de esa tierra privilegiada plena de espiritualidad y a sus habitantes radicados en la*

---

<sup>1</sup> La presencia en las horas de entrada y salida de la escuela dan cuenta de la numerosa cantidad de niños que asiste a la escuela B desde el interior del barrio, muchos de ellos viven a pocas cuadras de la escuela A, sin embargo según el relato de los padres realizaron reiteradas gestiones por que sus hijos asistan a la escuela B que desde ya consideran mejor. Las características de ambas escuelas permiten suponer que este tránsito y esta expectativa en la escuela B da cuenta de la expectativa de inclusión e igualdad de las familias.

zona...” (Libro de oro de la escuela, confeccionado en el aniversario de 50 años de la institución)<sup>2</sup>

En las escuelas hemos registrado escenas y discursos que remiten a las contradicciones y tensiones en las representaciones de los actores escolares sobre la población del barrio. En la primera escuela se advierten situaciones y propuestas de acercamiento, encuentro y convocatoria, si bien desde imágenes y símbolos bastante estereotipados: las pinturas de la entrada -con la bandera argentina y boliviana, una mujer con vestimenta típica del altiplano y un gaucho-, el izamiento de dos banderas, la entonación del himno boliviano en algunos actos, la publicación de noticias de la colectividad en la cartelera de la escuela (invitación a integrar los caporales y bandas musicales con el lema “Escobar es cultura sin fronteras”).

En la escuela B ya veremos cómo lo andino, lo boliviano, lo indígena parece totalmente ausente en la estética de puertas, paredes y actos. Carteleras y afiches presuponen la identificación con la religión católica, con el idioma castellano, con los símbolos patrios, con las efemérides argentinas etc. En el año 2012 se cumplieron 50 años de la fundación de la escuela. En las dos horas que más o menos duró el acto la única mención a la colectividad fue para agradecer la donación de una torta (una enorme torta celeste y blanca), junto con agradecimientos al Jockey o el Rotary club y a la Asociación de Comercio de Escobar

En el primer caso no es claro que la aparente cercanía con la población migrante - aunque sea desde una iconografía tradicional - se traduzca en el cuestionamiento de concepciones educativas instaladas en el sentido de que, en el discurso de algunos actores escolares, la pobreza y la diversidad de estos mismos migrantes se asocia a la carencia no solo material sino también cultural, y parece continuar habiendo grandes limitaciones para reconocer el valor educativo de las experiencias formativas de los niños que transcurren fuera de la escuela.

En la otra escuela, las imágenes se presentan en cierta forma invertidas. Lo que obsesiona a algunos docentes no parece ser la carencia, sino la abundancia, a partir de lo cual se explicitan imágenes generalizadoras sobre los bolivianos que tienen plata y “*ya no son como antes*”. *Ha cambiado mucho. Vos ves las casas que tienen, los autos, antes venía la boliviana con el aguayo donde llevaba el bebe, que lo dejaba en al quinta abajo de la planta de tomates, ahora es otra cosa*” “*Acá algunos padres bolivianos se dan el lujo de mandar a sus hijos a colegios privados*

---

<sup>2</sup> El seguimiento de todo el libro de oro de la escuela da cuenta de que los niños de esa procedencia nunca fueron parte de su matrícula. En opinión de algunos docentes antiguos en el establecimiento, “lo único que hicieron por la escuela fue donar una bandera”

*todo el día “lo primero que aprenden es a manejar la plata” “El centro de Escobar está copado por ellos” “mi marido dice que en un par de décadas vamos a tener un intendente boliviano” ..* afirmaciones que remiten a una alteridad subordinada que parece oficiar como patrón del que supuestamente estos bolivianos de ahora se distancian y refieren también a tensiones históricas en el barrio entre la población boliviana y la argentina. En esta escuela, sin talleres específicos, sin símbolos que invoquen las pertenencias de las familias de los niños, el discurso predominante parece ser el igualador. En ella los silencios y las ausencias plantean la necesidad de una reflexión específica que permita pensar conjuntamente lo que implica la igualación y lo que implica la negación<sup>3</sup>.

A partir del interés por comprender la lógica de estas presencias y ausencias en una institución que entendemos refleja la situación de gran parte de las escuelas argentinas (matrícula mezclada, discurso igualador) mostraremos algunas situaciones que revelan la forma en que estas dinámicas se expresan

## **Presencias y ausencias en la imagen pública de la escuela *mezclada e igualadora***

### **Palabras y silencios en las carteleras y actos**

Las siguientes son solo algunas de las frases publicadas en la cartelera de las efemérides que refuerzan identificaciones con el catolicismo, el castellano, la patria.

Mientras para conmemorar el jueves y viernes Santo los términos no dejan lugar a duda sobre donde se ubica el autor y lo que el festejo católico no solo representa sino también sobre lo que “es”

*Es un paso gigantesco*

*El de la muerte a la vida*

*La pascua es recuperar*

---

<sup>3</sup> Este año comenzamos a advertir interesantes modificaciones en este sentido en la escuela secundaria que se ubica al lado de la primaria: confluencia de distintas estéticas, preocupación porque el nombre de la escuela se vincule con las particularidades del barrio, alusiones a la conflictividad del barrio en las actividades áulicas, trabajos sostenidos sobre discriminación.

*Las esperanzas perdidas*

*Es una fiesta sagrada*

*Fiesta de la cristiandad*

*Fiesta de fe, de esperanza”*

*Fiesta de amor, de amistad*

La pascua judía, por el contrario, se recuerda en estos términos

*El pueblo judío recuerda el día en que salió de Egipto. La palabra Pesaj en hebreo significa “salto*

Tampoco hay muchas dudas de la identificación y valoración del idioma castellano en la evocación del *Día del idioma*

*El castellano es mi idioma*

*Lengua rica en expresiones*

*Sinónimos y adjetivos*

*En libros, cine y canciones*

*Como idioma es muy usado*

*Por sus claras condiciones ...*

*Este nos identifica*

*Y pone el mundo a tu alcance*

La alternancia en la voz del autor también se advierte en el modo de evocar lo indígena y lo hispano el *Día del aborigen y el Día de las Américas*

*Las raíces originales indígenas, originarias de toda la población mundial deben ser uno de los lazos que nos unen para lograr el reconocimiento, la revalorización y el fortalecimiento de sus identidades y de su cultura.*

*Cantemos hispanos*

*Cantemos unidos...*

Para el 12 de octubre, *Día de la diversidad cultural* obviamente, aparecen otros discursos e imágenes en la cartelera, adecuados a los tiempos políticamente correctos del discurso oficial, pero desaparecen las alusiones al “nosotros” y las valoraciones

.... *El Inadi plantea cambiar Día de la raza por considerarlo inadecuado por día de la diversidad cultural...*”, *“El poder ejecutivo nacional dispuso....*

Y finalmente... la patria

*“Cuando Mariano Moreno describe al plan despliega cuatro puntos cardinales: Equidad, industria, justicia y educación. El mejor homenaje a Mayo sería ir cumpliendo alguno de estos postulados a los que uno adhiere. El que no adhiere no es un buen argentino”*

## **Palabras y silencios en los proyectos**

Los proyectos institucionales y de aula de la escuela también resultan significativos. Hemos realizado un seguimiento exhaustivo de los mismos. Hasta el año 2004 no se registran prácticamente menciones a la colectividad del barrio; además de los claramente vinculados a temáticas curriculares, predominan proyectos sobre alimentación, medio ambiente y los de un área nueva en la escuela: danza. Abundan las referencias a peñas para el día de la tradición que festejan los ritmos nativos (chacareras. El pericón, milonga, chamamé) los bailes de ritmos provincianos, “nuestros bailes” que se proponen exaltar la “identidad bonaerense (1997), “promover el patrimonio cultural del país y valorar el ser argentino”, “lograr el acercamiento de alumnos y padres hacia nuestro acervo cultural”

Un proyecto del año 2004 rompe este discurso predominante. Se alude en él al alto componente en la escuela de población migrante quechua hablante proveniente del altiplano boliviano. En el proyecto se incluye una nómina con todos aquellos incorporados desde 1972 (todos apellidos “andinos”), se realiza una historia del barrio que menciona la llegada de inmigrantes campesinos desde Potosí a partir del año 1972, sus condiciones de trabajo en las quintas, la Asociación Boliviana de Escobar. La lectura del proyecto y los informes da cuenta de que el mismo se armó “a medida” (término nuestro) para solicitar un subsidio al Programa de Educación Intercultural y



Bilingüe del Ministerio de Educación. De pronto los bolivianos son una presencia visible y exaltada, “Esta escuela está atravesada por la diversidad y desde siempre trabajamos por la integración cultural” Se enuncian acciones en este sentido: trabajo con la lengua materna, reconocimiento de tradiciones, charlas con la colectividad. En uno de los informes, se lamenta en la no participación de miembros de la comunidad boliviana en la transmisión de la lengua y las costumbres, la desvinculación de algunos docentes. Este año en la tradicional peña del mes de noviembre “ se invita a la participación de la comunidad boliviana en la transmisión de la lengua y las costumbres buscando conservar la identidad de ambas culturas”

Todo indica que se abre un espacio para hacer visibles ciertas ausencias; sin embargo, diversos indicios señalan que esto no se sostuvo en años posteriores en el discurso público de la escuela. Las referencias a la colectividad se diluyen en los proyectos institucionales posteriores. En el año 2009 el proyecto “América, familias y tradiciones“ vuelve a mencionar la diversidad y la comunidad en términos generales, se dice por ejemplo que “aún prevalecen en la escuela los alumnos de origen boliviano..., que tienen actividades sociales – recreativas escasas y desinterés en lo cultural”.

Durante el presente año la escuela se organizó a partir de un proyecto institucional asociado al programa “Educar en responsabilidad” fomentado por una fundación privada que se propone “Concientizar a la comunidad educativa sobre la importancia de trabajar en valores”. Vamos a señalar algunos hitos especialmente significativos en la definición y ejecución de este proyecto.

En el marco del mismo los alumnos de cuarto organizaron la jura de la bandera, dentro de la actividad “bajo el cielo celeste de la patria” Para la promesa a la bandera se sugiere recorrer el barrio registrando donde hay banderas y donde no hay y debería haberlas, concluyendo con la siguiente máxima “Amemos a nuestra patria prometiendo fidelidad y respeto a la bandera nacional”. Advertimos que la jura a la bandera representa sin duda un momento dilemático para los alumnos migrantes o incluso hijos de migrantes, dilemas aparentemente no considerados en el proyecto.

Sin reparar en la complejidad de los procesos de visibilización e invisibilización el proyecto propone actividades como la lectura de un cuento “El deseo de Mateo” que es el deseo de hacerse invisible frente a ciertas dificultades. La propuesta de la actividad concluye “Ser invisibles nunca es una buena opción frente a las cosas que no nos salen como nosotros esperamos”. El proyecto

concluye con la siguiente frase “Quiero ser visible en todo momento haciéndome responsable de mis acciones”.

En una extraña sugerencia para cruzar áreas disciplinares se propone trabajar sobre la diferencia “entrando” por las diferencias en los ángulos “A partir del análisis de los distintos ángulos se introduce el concepto de diferencia y complementaridad como un factor vital para el crecimiento y desarrollo del ser humano (P 52).

El material “dado” a la escuela incluye también una secuencia sobre pueblos indígenas en la que se busca “respetar y valorar las diferencias culturales”. Está ilustrado con un pequeño indio con un taparrabo y una lanza. El tono tradicional y asistencial de la propuesta se plasma en la pregunta final “¿Que podemos hacer por preservar su identidad de aborígenes?”

### **Reflexiones finales sobre presencias y ausencias y sobre el espejo invertido**

Poniendo en relación la situación de ambas escuelas, es necesario preguntarnos si las propuestas educativas localmente situadas, que recogen y reproducen en estilo más o menos folklorizado estéticas y simbologías de colectivos en situación de subalternidad, necesariamente terminan siendo propuestas deprivadas, evitadas, no elegidas, tal como parece el caso de la escuela A, frente a la opción prestigiosa e igualadora que representaría la escuela B.

Centrándonos en la situación de esta última, es necesario pensar el sentido de los silencios y las ausencias. En este punto nos resultan sugerentes las afirmaciones de Boaventura de Souza Santos (2008) acerca de la importancia de atender al modo en que ciertas realidades se producen como no existentes, poniendo énfasis en las representaciones restringidas sobre el saber y las limitaciones para percibir la contemporaneidad de lo contemporáneo.

Desde la certeza de que estas reflexiones se aplican a la situación que registramos en la escuela, quisiéramos poner en discusión las posiciones que asocian la visibilización de ciertas marcas y pertenencias solo a propuestas de manipulación y señalamiento. En todo caso, con las carteleras y proyectos de la escuela B muy presentes nos preguntamos, que implican los silencios y la falta de imágenes para una política que realmente se propone ampliar los márgenes de la igualdad. En todo caso, pareciera que la opción a la escuela localizada y folklorizada y la igualadora no

consiste ni en visibilizar ingenuamente las presencias ni en negarlas o velarlas, sino (otra vez en términos de Souza Santos) en construir cuidadas formas de la traducción del silencio.

## **Bibliografía**

GAVAZZO, Natalia (2011) “Acceso diferencial a la ciudad. Identificaciones y estereotipos entre los hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires” En SSIIM Paper Series, Vol 8 Febrero 2011. [www.unescochair-iuav.it](http://www.unescochair-iuav.it)

NOVARO, Gabriela. (2012) “Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol 17 - N° 53. México Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2012, pp 459-483.

NOVARO, G.; DIEZ, M Laura (2012) “¿Una inclusión *silenciosa* o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos”. En Courtis, Corina y Pacecca, María Inés (comps) *Discriminaciones étnicas y nacionales - Un diagnóstico participativo*, Buenos Aires, Editores del Puerto. ISBN 978-987-1397-77-8, pp 37-57 (20 páginas)

SASSONE, Susana; DE MARCO, G, (1991) Inmigración limítrofe en la Argentina. *Revista del Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 1991.

SOUZA SANTOS, B (2008) *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, Clacso, CIDES-UMSA- Plural