

# **Identificaciones étnico - nacionales de jóvenes inmigrantes en una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires.**

Mariana Beheran.

Cita:

Mariana Beheran (2008). *Identificaciones étnico - nacionales de jóvenes inmigrantes en una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-080/379>

## **Identificaciones étnico – nacionales de jóvenes inmigrantes en una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires.**

Autora: Mariana Beheran

Pertenencia institucional: UBA – CONICET

Correo electrónico: [marianabeheran@hotmail.com](mailto:marianabeheran@hotmail.com)

Palabras clave: Migraciones - Educación - Identificaciones étnico nacionales

### ***Resumen***

En la Argentina existen numerosos trabajos que analizan los instrumentos que utilizó el Estado, en el momento de su consolidación, para intentar cumplir con su objetivo de fundar una “identidad nacional argentina”. Entre dichos instrumentos, la escuela se convirtió en uno de los elementos de homogeneización sociocultural más importante.

Ahora bien, dentro de los estudios referidos a las migraciones contemporáneas a la Argentina, existen escasos trabajos abocados al análisis de los procesos de construcción de identificaciones étnico – nacionales de niños/as y jóvenes inmigrantes, o descendientes de inmigrantes, en espacios escolares.

¿Cómo se identifican a si mismos/as estos/as niños/as y jóvenes? ¿Cómo son identificados por sus compañeros/as, por sus docentes? ¿Qué relaciones se establecen entre sus autoidentificaciones y las identificaciones que se construyen respecto de ellos/as? ¿Cuál es el papel que juega el contexto posmigratorio respecto de estas identificaciones? ¿Qué relaciones se establecen entre las mismas y el desempeño escolar? ¿Cuáles son los cambios que se producen en ellas a través del tiempo?

En este trabajo reflexionaré sobre estas preguntas, a partir de la reconstrucción de las experiencias migratorias de algunos/as jóvenes que asisten a una escuela pública de nivel medio, ubicada en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. Para ello, me basaré en un conjunto de entrevistas realizadas en el marco de mi proyecto de tesis doctoral.

### ***Introducción***

Entre mediados del siglo XIX y principios del XX, en la Argentina, tuvo lugar el proceso de construcción del Estado Nacional. Durante el mismo, dos importantes fenómenos estuvieron estrechamente relacionados. Por un lado, la llamada “inmigración de masas” y, por el otro, el surgimiento de lo que hoy conocemos como “sistema educativo moderno”.

El gobierno argentino había comenzado a promover la inmigración europea basándose en el anhelo de “traer Europa a América”, lo cual traducía el deseo de poblar el territorio nacional,

pero con determinados pobladores: los europeos portadores de los ideales y saberes de la modernización y el desarrollo capitalista. Sin embargo, en ese contexto, y frente a la diversidad sociocultural de los inmigrantes, que efectivamente arribaron, los criollos y las comunidades aborígenes, sobrevivientes del genocidio, la escuela argentina recibió el mandato homogeneizador y debió sentar las bases para la construcción de una identidad nacional argentina. Esto generó prácticas educativas asimilacionistas que entendieron que la “otredad” debía ser “borrada” pero también forjó distintas formas de resistencia.

Los procesos migratorios y la educación formal han ido mutando a lo largo del tiempo. No obstante, encuentro pertinente que ambos fenómenos continúen siendo analizados de manera conjunta. En primer lugar, porque considero relevante atender a las trayectorias escolares de los niños y niñas inmigrantes en las escuelas. En este sentido, siguiendo lo señalado por Maffia, Urrutia, y Apezteguía (2002) *“El inmigrante (...) estructura – sobre todo en la primera etapa de arribo al país de destino- su vida cotidiana fundamentalmente en torno a dos polos: uno es el constituido por la familia y las asociaciones y el otro, el de la vida pública, el trabajo, y la escuela”*.<sup>1</sup> Pues bien, las prácticas que se efectivizan en los espacios escolares son fundamentales con respecto a los modos en que los/as niños/as y jóvenes inmigrantes comienzan a relacionarse con la sociedad receptora. Por su parte, Suárez Orozco y Suárez Orozco (2003) manifiestan que: *“(...)las escuelas son los lugares en dónde los niños inmigrantes entran por primera vez en contacto con la nueva cultura”*.<sup>2</sup> De modo que los primeros intercambios con las costumbres, tradiciones, valores y, en algunos casos, con el idioma de la sociedad a la cual arriban los inmigrantes, suelen tener lugar en las escuelas.

En la Argentina, durante los años 90, desde disciplinas como la antropología y la sociología se han analizado las problemáticas suscitadas en aquellas escuelas argentinas con alta población de niños/as inmigrantes y/o descendientes de inmigrantes. El equipo de investigación dirigido por Neufeld (1999) ha centrado su análisis en aquellas escuelas ubicadas en barrios pobres la ciudad de Buenos Aires, mientras que en Rosario se ubican los trabajos de Achilli (1996) y Sagastizabal (2000), entre otros. En líneas generales, todos ellos manifiestan el cruce entre prácticas xenófobas con diversas formas de exclusión social. Por su parte Cohen (1998, 1999), se ha referido a las representaciones sociales prejuiciosas y a las prácticas discriminatorias respecto de “lo argentino” y “lo chileno”, que se reproducen a partir de los discursos escritos y orales, en escuelas primarias y secundarias de las ciudades de Buenos Aires y Neuquén. Estos estudios, entre otros, significaron un importante desarrollo en la temática de las migraciones y la escolaridad.

Sin embargo, hasta el momento, existen pocos estudios relativos a la construcción de identificaciones étnico – nacionales de niños/as y jóvenes inmigrantes, o descendientes de inmigrantes, en espacios escolares. De hecho, los estudios referidos a las identidades sociales en la niñez y/o en la adolescencia son incipientes. Si bien se han desarrollado un número considerable de trabajos que vinculan la identidad étnica y la educación en comunidades

---

<sup>1</sup> Maffia, Urrutia y Apezteguía, 2002: 35.

<sup>2</sup> Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2003:18.

aborígenes<sup>3</sup>, las investigaciones abocadas a las cuestiones identitarias y la escolaridad de niños/as inmigrantes, todavía son escasas.<sup>4</sup>

¿Cómo se identifican a sí mismos, estos/as niños/as y jóvenes, durante la etapa escolar? ¿Qué relaciones se establecen entre sus identificaciones étnico- nacionales y sus prácticas escolares? En esta ponencia presentaré algunas primeras reflexiones que se desprenden del trabajo de campo realizado en una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires, que cuenta con una alta proporción de estudiantes inmigrantes y descendientes de inmigrantes. Dicho trabajo se enmarca dentro de mi proyecto de tesis doctoral sobre procesos de construcción identitaria étnico nacional de jóvenes inmigrantes, o descendientes de inmigrantes, en escuelas públicas de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires.

### ***Identities e identificaciones sociales. Algunas cuestiones teóricas metodológicas.***

Al interior de las ciencias sociales, existen numerosas discusiones relativas al concepto de identidad social. Las mismas van desde posturas en extremo esencialistas hasta las más constructivistas. Si bien me interesa seguir la propuesta de Caggiano (2003), quien sostiene que una mirada constructivista y relacional de las identidades sociales puede colaborar en la comprensión de los procesos migratorios, pues permite, entre otras posibilidades, analizar cómo se desarrollan los procesos de reconfiguración de los colectivos sociales, considero relevante tener en cuenta las posturas críticas que han sido desarrolladas en los últimos años, respecto del uso y “abuso” del concepto de identidad.

Pues bien, Brubaker y Cooper (2005) han señalado que el mismo ha sido utilizado con diferentes connotaciones y que, en varias oportunidades, los científicos sociales han tendido a confundir sus usos prácticos y analíticos. En tal sentido, manifiestan que: “(...) *uno puede analizar ‘discusiones sobre la identidad’ y la política identitaria sin suponer, como analista, la existencia de ‘identidades’*”.<sup>5</sup>

A su vez, estos autores sostienen la coexistencia de concepciones “fuertes” y “débiles” del concepto. Las primeras, de tinte netamente esencialista, tienden a concebirlo como algo que los seres humanos “poseen” o que “deberían poseer”. Sobre todo, los grupos étnicos, raciales o nacionales. Los mismos pueden ser inconscientes de esta posesión, de modo que la identidad puede pensarse como “algo” que los seres humanos “deben descubrir”. Por su parte, las concepciones “débiles”, de corte constructivista, que proliferaron en los últimos años frente a las dificultades que conllevan las concepciones “fuertes”, también encuentran ciertas limitaciones. En tal sentido, los autores entienden que las mismas suelen caracterizarse por el uso de ciertos calificativos indefinidos y, en tal sentido, la identidad se presenta, habitualmente, como “(...) *múltiple, inestable, fluida, contingente, fragmentada, construida, negociada y así sucesivamente*”<sup>6</sup>. Para ellos, la debilidad, de este tipo de uso del concepto, limita las posibilidades de realizar análisis más profundos.

---

<sup>3</sup> Para una ampliación sobre la temática ver:

Díaz, 2001. García y Paladino, 2007.

<sup>4</sup> Para una ampliación sobre la temática ver:

Novaro, Borton, Díez, y Hecht, 2007. Trpin, 2004.

<sup>5</sup> Brubaker y Cooper, 2005:184.

<sup>6</sup> Ídem, Ib.: 191.

Entre los conceptos que los autores citados proponen para reemplazar al de “identidad”, considero relevante el de identificación. Para Brubaker y Cooper (2005), el mismo evita la referencia a una forzada semejanza grupal. Además, sostienen que las formas a partir de las cuales un individuo se identifica y es identificado por otros, pueden ser distintas según el contexto en dónde tengan lugar las mismas. De modo que “(...) *la autoidentificación y la identificación del otro son fundamentalmente actos situacionales y contextuales*”.<sup>7</sup>

Ahora bien, con respecto a las identificaciones étnico – nacionales, para Barth (1976) los grupos e identidades étnicas se constituyen en términos de organizaciones sociales, y se enmarcan a partir de lo que él denomina “fronteras étnicas”. Estas se comportan como límites establecidos socialmente, y determinan la marca de quienes están dentro y fuera del grupo. Para el autor, “(...) *los grupos étnicos son categorías de adscripción e identificación que son utilizadas por los actores mismos y tienen, por tanto, la característica de organizar interacción entre los individuos*”<sup>8</sup>. De modo que, desde su perspectiva teórica, los aspectos culturales comunes, que un grupo pueda manifestar, no pueden ser concebidos como los únicos encargados de establecer el carácter étnico del grupo, pues dicho rol lo cumplen, sobre todo, los modos de conformación social que el mismo construye. En esa misma línea, Tamagno (1988) sostiene que: “*La identidad étnica sería (...) la identificación generada en los procesos de contactos interétnicos (...)*”<sup>9</sup>. Y luego agrega: “(...) *la historia de los contactos interétnicos (...) jamás estuvo desligada de las relaciones de poder, de las relaciones de pertenencia/exclusión y dominación/subordinación que se establecieron entre los hombres (...)*”<sup>10</sup>. De manera que, siguiendo estos lineamientos teóricos, las identificaciones étnico – nacionales se constituyen a partir de la interacción social y, por ende, son delineadas según las variaciones del contexto.

Ahora bien, ¿qué ocurre con las identificaciones étnico- nacionales construidas por niños/as y jóvenes inmigrantes, y/o descendientes de inmigrantes?

Para Juliano (1987) en la Argentina tuvo lugar un modelo de adscripción étnica voluntaria que se diferenció del modelo de adscripción por nacimiento en el hecho de que este último “(...) *liga al individuo, simultáneamente a un grupo étnico y a un grupo de parentesco; es decir que subraya que se es miembro de una etnia en tanto que desciende de una familia previamente adscripta. La adscripción voluntaria, por el contrario, implica una opción individual y de hecho marca una ruptura con los ascendientes que no han desarrollado la misma elección*”<sup>11</sup>. Para dicha autora, este modelo se visualiza, sobre todo, a partir de los primeros años del siglo XX entre los/as hijos/as de inmigrantes pues “*En una sociedad en que existía una clara diferenciación entre los dueños de la tierra y los innumerables desposeídos de ella, sólo los primeros tenían las bases reales para desarrollar un sentido de pertenencia basado en la continuidad de un linaje familiar (...) no resulta casual que en*

---

<sup>7</sup> Ídem, Ib.: 193.

<sup>8</sup> Barth, 1976: 2.

<sup>9</sup> Tamagno, 1988: 52

<sup>10</sup> Ídem, Ib.: 52.

<sup>11</sup> Juliano, 1987: 98

*Argentina el grupo poseedor sea el único que subraya formalmente su pertenencia a determinados grupos de parentesco, de los que heredan, junto con sus tierras, su posición en la estructura social*"<sup>12</sup>. De modo que, según esta postura, los/as inmigrantes arribados/as entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, y sus primeros/as descendientes, desarrollaron un tipo de identificación con "lo argentino". La misma se correspondió con el objetivo de los sectores político gubernamentales, de fundar una identidad nacional argentina. De hecho, como señalé en la introducción de este trabajo, en aquella época, la escuela se convirtió en uno de los elementos de homogeneización sociocultural más importante<sup>13</sup>. Estas ideas han sido expresadas por autores como Puiggrós (1990), Juliano (1993), Alliaud (1993), Achilli (1996), Devoto (2003), entre otros.

Pero, ¿qué sucede en la actualidad con los/as niños/as y jóvenes inmigrantes, y/o descendientes de inmigrantes? ¿Cómo se identifican a si mismos/as? ¿Cómo son identificados/as por sus compañeros/as, por sus docentes, por la sociedad en la que viven? ¿Qué relaciones se establecen entre las autoidentificaciones y las identificaciones que los otros construyen respecto de todos ellos? ¿Qué papel juega el contexto posmigratorio respecto de estas identificaciones? ¿Qué relaciones se establecen entre las mismas y su desempeño escolar? ¿Qué cambios se producen en ellas a lo largo del tiempo? ¿Qué tipo de identificaciones construyen, los/as niños/as y jóvenes inmigrantes y/o descendientes de inmigrantes, respecto de sus compañeros/as y profesores nativos del país al cual han arribado?

Como señalé anteriormente, en la Argentina los estudios sobre los procesos de construcción de identificaciones étnicas de niños/as y jóvenes inmigrantes, y/o descendientes de inmigrantes, son todavía escasos. Sin embargo, existen algunos valiosos aportes. En primer lugar, quiero referirme a los elaborados por Trpin (2004), quien al analizar las identificaciones étnico – nacionales de niños/as inmigrantes y descendientes de inmigrantes chilenos, en el Alto Valle de Río Negro, se pregunta: "*¿por qué quienes debieran adscribirse y ser adscriptos como argentinos, son adscriptos y se adscriben según la nacionalidad de sus padres y abuelos?*"<sup>14</sup>. Para la autora, se evidencia un lazo entre la manifestación de una determinada identidad nacional y una ocupación específica dentro del sistema productivo: "chilenos" y trabajadores". En tal sentido, señala que tanto las identificaciones que construye la escuela, como las autoidentificaciones que forjan los/as estudiantes, dan cuenta de mecanismos de diferenciación social que la dinámica productiva del lugar reproduce cotidianamente. De modo que el contexto va delimitando la construcción de determinado tipo de identificaciones. En él, la relevancia de "ser chileno y trabajador" parece garantizar el acceso al mercado laboral regional y a una movilidad social ascendente para los/as jóvenes y sus familias.

En segundo lugar, considero relevantes los avances producidos por el equipo dirigido por Novaro, el cual se abocó al análisis de los procesos de escolarización de niños/as indígenas e inmigrantes. Con respecto a estos últimos, el foco de su análisis se centró, sobre todo, en los niños y niñas bolivianos, o descendientes de bolivianos, que viven en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. Pues bien, Borton, Diez, Hecht y Novaro (2005) señalan que: "*Lo boliviano se define en **Lugano** predominantemente como atributo negativo para los*

---

<sup>12</sup> Ídem, Ib.: 98.

<sup>13</sup> Otro de los elementos, utilizado con el mismo fin, fue la instauración del servicio militar obligatorio.

<sup>14</sup> Trpin, 2004: 22.

*alumnos de otras nacionalidades y como atributo frecuentemente silenciado por los mismos chicos bolivianos (...) Si bien podemos decir que algunos enfatizan aspectos de su identidad que los ‘igualan’ al alumnado ‘criollo’ y los ‘diferencia’ de ciertas representaciones de lo boliviano en la escuela, no debemos perder de vista las experiencias cotidianas de identificación y elaboración de sentidos compartidos fuera de la escuela”<sup>15</sup>. Para los/as autores/as esto es fundamental pues la comunidad boliviana, residente en la ciudad de Buenos Aires, suele conservar fuertes lazos con su país de origen y ha desarrollado vastas redes sociales. De modo que, poniendo el énfasis en el análisis contextual y relacional, la investigación sobre las identificaciones étnico –nacionales de los/as niños/as inmigrantes, debe centrarse, también, en las actividades y experiencias que los/as mismos/as desarrollan fuera del espacio escolar. En este sentido, se propone atender, también, a sus prácticas, y a las de sus familias, en el contexto del barrio en el que viven, de las asociaciones de la colectividad en las cuales participan, etcétera.*

Pues bien, tanto para Tripin (2004) como para Borton, Diez, Hecht y Novaro (2005), las características y variaciones del contexto son fundamentales a la hora de analizar los procesos de construcción identitaria de estos/as niños/as.

En relación a las formas de “integración” de los inmigrantes bolivianos en la Argentina, numerosos estudios han analizado las características de estos procesos. Entre ellos, cabe destacar los trabajos de Benencia y Karasik (1995), Grimson (1999), Caggiano (2005), Vargas (2005), entre otros. Los valiosos aportes generados a partir de los mismos, han permitido dar cuenta de procesos de construcción identitaria fuertemente relacionados con las situaciones posmigratorias por las que atraviesa el citado colectivo migratorio en Buenos Aires. En este sentido, Benencia y Karasik (1995) señalan que: “*La sociedad argentina considera frecuentemente a los bolivianos que residen en el país como un grupo culturalmente homogéneo. Pero los cochabambinos y potosinos, por nombrar solamente a los grupos más numerosos en Buenos Aires, provienen de sociedades con formas culturales fuertemente contrastantes (...)*”<sup>16</sup>. Para estos autores, los bolivianos residentes en la ciudad de Buenos Aires han desarrollado una nueva “identidad boliviana” y, en este sentido, señalan: “*(...) esta identidad ampliada parece ser más adecuada al apelar a la situación común de la población boliviana. Y ‘lo común’ no es ser extranjero o quizá qhochalo o potosino, sino ser boliviano en Buenos Aires*”<sup>17</sup>.

En esa misma línea, Grimson (1999) a través del concepto de “nueva bolivianidad” hace referencia a la identidad que los inmigrantes de origen boliviano producen en la ciudad de Buenos Aires. Pues bien, para el autor, las variaciones del contexto ofrecidas por el proceso migratorio determinan que la producción de identidades esté enmarcada en un nacionalismo diferente al del país de origen, a partir del cual, por ejemplo, las diferencias regionales acaban por fundirse en un nuevo formato.

Con respecto a la metodología utilizada en el trabajo de campo, las técnicas de recolección de la información a las que recurrí fueron: la observación con distintos grados de participación y las entrevistas informales y formales a informantes calificados: estudiantes, autoridades directivas de la escuela, docentes y preceptores. Dichas técnicas me permitieron describir la

---

<sup>15</sup> Borton, Diez, Hetch y Novaro, 2005.

<sup>16</sup> Benencia y Karasik, 1995: 36.

<sup>17</sup> Ídem, Ib.: 40.

realidad social, y comenzar a caracterizar las percepciones y vivencias de las personas implicadas así como el significado de sus acciones y relaciones. Sin embargo, considero que el trabajo de investigación con niños/as y adolescentes requiere de una constante revisión de sus métodos, así como de una renovada reflexión sobre la aplicabilidad de ciertas técnicas más efectivas con poblaciones adultas. En este sentido, y dado el carácter inicial de mi trabajo de campo, me propongo presentar aquí algunas de las preguntas que he venido planteándome en relación a cómo generar situaciones de investigación alternativas con niños/as y jóvenes.

### ***La escuela visitada***

En el mes de febrero de 2008 comencé el trabajo de campo de mi proyecto de tesis doctoral, visitando una escuela pública de nivel medio ubicada en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. Se trata de una escuela técnica que cuenta, además, con una división de modalidad bachiller.

En relación al tipo de viviendas y a las características socio- económicas de sus habitantes, el barrio en el que se encuentra ubicada la escuela es sumamente heterogéneo. En general, en él pueden apreciarse construcciones bajas. Sin embargo, en un trayecto de cinco cuadras, por ejemplo, se observan: viviendas del tipo chalets, con jardines y, notoriamente, conservadas; otras de características más humildes, en las que se evidencia el paso de los años y la falta de mantenimiento; y otras, mucho más precarias, que cuentan con partes aún sin terminar de ser construidas. Estas últimas, edificadas en torno a un trazado de calles angostas, forman parte de la entrada a una villa de emergencia.

En los alrededores del primer tipo de viviendas, se ubica una cantidad considerable de variados tipos de comercios. Desde allí hasta el comienzo de la villa, lugar en el que se ubica la escuela visitada, los mismos comienzan a escasear. Por otro lado, a una cuadra de la escuela se ubica un gran conjunto de edificios, que se contraponen al tipo de construcciones más bajas que caracteriza al barrio. El estado de conservación de los mismos es paupérrimo.

El edificio de la escuela ocupa una manzana entera y el tipo de su construcción se corresponde con la arquitectura de las, comúnmente, llamadas "escuelas cacciatore", edificadas con ladrillo a la vista, amplios ventanales, y un gran patio central. En su interior, se observan características de buena conservación y limpieza.

La escuela recibe a gran parte de la población de la villa señalada, a chicos/as del barrio que viven fuera de ella y también a chicos/as que viven en otros barrios de la ciudad de Buenos Aires y en el conurbano bonaerense. Esta situación es explicada por las autoridades en función del "histórico prestigio del establecimiento".

La escuela cuenta con una alta población de estudiantes inmigrantes, o descendientes de inmigrantes, sobre todo procedentes de Bolivia, Paraguay y Perú así como también de provincias argentinas.

***“Los morochitos de acá adelante... Esos son todos extranjeros... Bolivianos”.***

En mis primeras aproximaciones a la escuela, conversando con autoridades, docentes y preceptores y explicándoles de qué se trataba mi trabajo observé mucho interés por el tema de mi investigación y una muy buena predisposición para colaborar en lo que necesitará. De hecho, rápidamente pude ir consiguiendo que la mayor parte de ellos/as comenzara a



comentarme sus ideas respecto del funcionamiento de la escuela y de la alta presencia de población migrante.

Durante los dos primeros meses, elegí visitar las clases de tres divisiones de primer año. Luego de ese período, continué visitando sólo una división. La predisposición de los chicos/as también fue muy buena. Compartí junto a ellos/as, sus clases de Lengua, Geografía, Inglés y Dibujo así como también sus recreos y un acto escolar.

A través de las entrevistas y charlas mantenidas con autoridades, docentes y preceptores, pude comenzar a apreciar cómo diferencian a los/as chicos/as entre migrantes y argentinos. Generalmente, se refieren a “*los que vienen de afuera*”, “*los extranjeros*” pero pareciera ser que desconocen quiénes son realmente inmigrantes. Con esto me refiero a que tanto autoridades como docentes y preceptores, manifiestan frases del tipo “*acá la mayoría son de afuera*”, pero a la hora de identificar a estos/as chicos/as en las aulas, no saben quienes son. Además, existe una confusión respecto de quienes son inmigrantes y quienes son hijos/as de inmigrantes, así como también pareciera que desconocen si son migrantes internacionales o internos.

En este sentido, en varias oportunidades, los/as docentes manifiestan frases como la siguiente: “*Los morochitos de acá adelante... Esos son todos extranjeros... Bolivianos*”, pero ante mis preguntas referidas al tiempo de residencia en el país, por ejemplo, en algunas oportunidades los/as docentes me aclararon que, en verdad, se trata de chico/as argentinos, hijos/as de bolivianos. En otras ocasiones, recurrieron al registro del curso para ver si obtenían alguna información relacionada con mis preguntas y allí descubrieron que se trataba de estudiantes argentinos, o peruanos, por ejemplo, pero no exclusivamente, bolivianos.

Comencé a preguntarme, entonces, cómo construyen estas identificaciones. Pues bien, en líneas generales, pareciera ser que los rasgos fenotípicos indígenas son asociados, casi exclusivamente, con la pertenencia a la nacionalidad boliviana. Por su parte, la misma asociación se da respecto del “acento boliviano”, obviando la posibilidad de que los/as chicos/as tal vez se expresen con “acento boliviano” porque sus progenitores hayan migrado desde aquel país.

¿Por qué son identificados como “extranjeros”, “bolivianos” muchos/as de los chicos/as que nacieron en la Argentina, y muchos/as de los que, si bien son inmigrantes, han nacido en otros países distintos a Bolivia? ¿Cómo se ha construido esta idea? ¿Qué significará para mis interlocutores “ser boliviano”?

En la Argentina de la década de los noventa, el crecimiento económico y el tipo de cambio guardaron una estrecha relación con la construcción de un contexto altamente propicio para la atracción de inmigrantes limítrofes y de Perú. Sin embargo, si bien en la ciudad de Buenos Aires, los colectivos migratorios peruano, boliviano y paraguayo tuvieron un notorio crecimiento<sup>18</sup>, los censos nacionales demuestran que desde 1869 el peso del flujo de inmigrantes limítrofes sobre el total de la población nacional, nunca superó el 3%.

---

<sup>18</sup> Cerrutti (2005) analiza las variaciones que se registran en el stock de inmigrantes de la ciudad de Buenos Aires, en el período 1991 –2001, y señala que el número de peruanos casi se decuplicó, mientras que el de bolivianos también se incrementó, de manera muy considerable, hasta casi triplicarse. Por su parte, el número de paraguayos también creció notoriamente aunque en menor medida que la de los dos colectivos migratorios recién señalados.

Ahora bien, Grimson (2006) identifica tres importantes cambios sociodemográficos que han tenido lugar en las últimas décadas. En primer lugar, el aumento de los inmigrantes limítrofes sobre el total de extranjeros y el paralelo descenso de los inmigrantes europeos. En segundo lugar, el desplazamiento desde los tradicionales asentamientos de inmigrantes, en espacios fronterizos, hacia los centros urbanos. Por último, las variaciones de la distribución por nacionalidad de la inmigración limítrofe y de Perú. En este sentido, mientras que la proporción de inmigrantes chilenos y uruguayos se reduce, se registra un aumento en la proporción de bolivianos y peruanos.

El crecimiento, anteriormente señalado, de los años noventa, se correspondió con la instauración de un nuevo proyecto económico, enmarcado en un escenario mundial caracterizado por las transformaciones del capitalismo. El mismo consolidó la desregulación de los mercados, la privatización de las empresas públicas, así como la apertura y concentración de la economía en un grupo limitado de agentes. En ese contexto, se inició un proceso de desregulación del mercado de trabajo y de aniquilamiento de aquellas conquistas laborales alcanzadas con anterioridad. Como consecuencia, se produjo el descenso de los salarios, el aumento del desempleo y de la precariedad laboral y, con ellos, de la marginación y exclusión social.<sup>19</sup>

Paralelamente a estas transformaciones económicas, políticas y sociales, comenzaron a generarse diversas formas de discriminación respecto de los inmigrantes, sobre todo limítrofes y de Perú. En tal sentido, tuvo lugar el reforzamiento del discurso político gubernamental, y el de otros actores sociales, estigmatizando a los inmigrantes como ladrones, portadores de enfermedades, saqueadores del trabajo, etcétera. Las características de estos discursos han sido analizadas por autores como Oteiza y Aruj (1998), Curtis y Santillán (1999), entre otros.

Si bien, numerosos trabajos científicos han demostrado la inexistencia de una incidencia negativa de los inmigrantes limítrofes y de Perú sobre la desocupación, la salud<sup>20</sup>, etcétera, dichos discursos xenófobos continuaron reproduciéndose pues resultaron, en parte, funcionales para la consolidación del nuevo proyecto económico ya que, a partir de ellos, el mismo no fue profundamente problematizado, así como tampoco lo fueron las prácticas políticas gubernamentales.

Estos discursos estuvieron constituidos por estereotipos y prejuicios respecto de los colectivos migratorios provenientes, sobre todo, de países limítrofes y de Perú, pero también del continente asiático, europeos de la región del este, etcétera. A su vez, los mismos muchas veces se tradujeron en prácticas discriminatorias explícitas. Pues bien, Caggiano (2005) señala que durante la década de los 90, se sucedieron una serie de acontecimientos xenófobos entre los que se ubican, el asesinato de la joven boliviana, Marcelina Meneses, y las agresiones recibidas por quinteros bolivianos de la provincia de Buenos Aires.

---

<sup>19</sup> Para una ampliación sobre este tema ver:

Altimir y Beccaria, 1999. Aspiazu, 1995.

<sup>20</sup> Para una ampliación sobre estos temas ver:

Maguid, 1995. Jelin, 2006.

A su vez, para Grimson (2006) esta búsqueda de un chivo expiatorio se complementó con la aparición, en la Argentina, de un nuevo sistema de visibilidad de la etnicidad. A partir del mismo se produce el pasaje “ (...) de una situación de invisibilización de la ‘diversidad’ a una creciente hipervisibilización de las diferencias”<sup>21</sup>. En tal sentido, el autor señala la conformación de un proceso de marcación étnica a partir del cual, por ejemplo, “ (...) la categoría de ‘boliviano’ es utilizada comúnmente en varias ciudades del país para designar no sólo a las personas que nacieron en Bolivia, sino también a sus hijos. Sus hijos son legalmente argentinos, pero socialmente, bolivianos”<sup>22</sup>. De modo que “ (...) si al 3% histórico de migrantes limítrofes se le agregan sus hijos argentinos que son considerados extranjeros es posible que el porcentaje se duplique”<sup>23</sup>. Para Grimson, dicho proceso tiene lugar a partir de que la Argentina, históricamente, se ha “imaginado” a sí misma como un enclave europeo, negando la presencia de comunidades aborígenes y población africana. Pues bien, dentro de este imaginario, los inmigrantes bolivianos (o sus descendientes) son identificados como esa alteridad indígena que, a lo largo de la historia, se ha intentado negar sistemáticamente.

A partir de la fuerte crisis del año 2001, la situación migratoria en la Argentina comenzó a transformarse. Muchos inmigrantes limítrofes iniciaron procesos de retorno a sus países de origen, mientras que otros tantos permanecieron aquí. Para algunos de estos últimos, en comparación con la situación social, económica y política de sus países de origen, la Argentina continúa resultando una alternativa viable para la concreción de una mejor calidad de vida para ellos y sus familias.

Paralelamente, la nueva ley de migraciones (Ley N° 25.871), sancionada en 2004, se encuentra sustentada en principios generales contrarios a los de las limitadas leyes que la precedieron. En tal sentido, la misma se basa en un comprometido reconocimiento de los derechos humanos de los migrantes, privilegiando el derecho a la salud, a la educación y también a la reunificación familiar. A su vez, enmarcada en un contexto socio-político caracterizado por el fomento de una mayor integración, promueve la ciudadanía del MERCOSUR. De modo que, desde el ámbito de los discursos político gubernamentales, la visión respecto de los inmigrantes limítrofes y de Perú parece haber comenzado un importante proceso de transformación. Sin embargo, al interior de muchos espacios sociales, esos cambios no han tenido lugar.

En este sentido, en mi tesis de maestría, sobre el tratamiento de la diversidad cultural en escuelas públicas primarias de la ciudad de Buenos Aires, observé la constitución de distintos tipos de prácticas educativas que van desde las clásicas acciones asimilacionistas, pasando por las de reconocimiento de la diversidad cultural, hasta las prácticas discriminatorias explícitas que, como las demás, se sustentan en una visión cosificada de la cultura pero en la cual se agrega un fuerte componente racista. A partir de este tipo de tratamiento de la diversidad cultural, las prácticas docentes se ven escindidas de la función educativa y se transforman en reproductoras de las formas de discriminación, que tienen lugar en los espacios sociales que trascienden a la escuela. Aquí suelen prevalecer las prácticas basadas en el supuesto de que las diferencias son deficiencias. Pero, contrariamente a lo que proponen los tratamientos asimilacionistas, ni siquiera se intenta “imprimir” algo “nuevo” sino discriminar

---

<sup>21</sup> Grimson, 2006: 70.

<sup>22</sup> Ídem, Ib.:78.

<sup>23</sup> Grimson. 2006: 78.

explícitamente al estudiante, dejándolo/a a un lado en las actividades cotidianas, condenándolo/a al fracaso escolar y social.

En la escuela visitada, las representaciones sobre los/as chicos/as bolivianos/as que construye la mayor parte del cuerpo docente, suelen estar caracterizadas por visiones estereotipadas y prejuiciosas. En este sentido, una de las manifestaciones docentes que lo evidencia claramente, señala que: *“El problema de estos chicos es que no hablan... Porque en las casa no les hablan”*. La denuncia de la “falta de oralidad” que, supuestamente, caracteriza los/as chicos/as bolivianos es sumamente recurrente.

Ahora bien, a través de las observaciones realizadas pude atender a que en las aulas son varios/as los/as chicos/as que hablan menos que otros/as. Muchos/as de ellos/as son bolivianos/as pero muchos/as otros/as son argentinos, paraguayos, peruanos, e hijos de inmigrantes procedentes de cualquiera de estos países.

Por otro lado, atendiendo específicamente al comportamiento de los/as chicos/as bolivianos/as en el aula, observé situaciones diversas que van desde aquellos/as que, efectivamente, permanecen durante toda la clase callados/as hasta los/as que no sólo hablan con sus compañeros/as de manera continua sino que, además, participan activamente respondiendo a las preguntas que efectúan los/as docentes al conjunto de la clase. De modo que observo contradicciones entre las visiones docentes y lo que, efectivamente, sucede en las aulas. Si la “bolivianidad” explica el silencio, cómo se explica el de aquellos/as otros/as chicos/as que nacieron en países distintos a Bolivia y cómo se entiende que muchos/as chicos/as bolivianos/as no permanezcan en silencio.

A su vez, y con respecto a los comportamientos de aquellos/as chicos/as bolivianos/as que hablan menos que sus compañeros/as y a las generalizaciones docentes referidas al hecho de que “los bolivianos no hablan”, considero relevantes las apreciaciones realizadas por Novaro, Borton, Diez y Hecht (2007) que respecto de este tipo de interpretaciones docentes evidencian un: *“(…) consenso en torno al hecho de que suelen entender el silencio durante la situación de clase como barrera surgida con independencia de la relación asimétrica que se da entre los alumnos y la institución”*<sup>24</sup>. Y más adelante agregan: *“(…) pareciera que el ‘diagnóstico’ de ‘chicos silenciosos’ obtura la reflexión de los docentes sobre su propia responsabilidad (y la de la sociedad en general) en el silenciamiento”*<sup>25</sup>.

Con respecto a las relaciones entre los/as estudiantes, pude observar algunas manifestaciones discriminatorias. En este sentido, por ejemplo, en un pupitre de uno de los primeros años, observé la inscripción *“Fuera bolitas de mierda”*; en una clase de Castellano, mientras un chico leía en voz alta, el texto señalado por la profesora, un compañero le señaló, gritándole: *“Che, no leas en paraguay lee en argentino, nene”*, provocando risas entre la mayor parte de sus compañeros/as y la indiferencia de la docente.

La información hasta ahora recolectada me ha resultado de gran utilidad para tener algunas primeras ideas sobre las que quisiera seguir avanzado. Dado el carácter todavía incipiente de mi trabajo, me propongo continuar atendiendo a cómo se construyen las relaciones entre

---

<sup>24</sup> Novaro, Borton, Diez, y Hecht, 2007:182.

<sup>25</sup> Ídem, Id.: 186.

estudiantes, y entre estos/as y sus docentes y, en este sentido, cómo se van construyendo las identificaciones étnico – nacionales que unos construyen de otros y de sí mismos.

***“Porque viste cómo es el tema de las identidades... Si no tenés una te agarrás de la que te inventan”***

Claudio, el preceptor de dos de los primeros años que visité, me explica que hay ciertas situaciones problemáticas, que tienen lugar en uno de los cursos en los que trabaja, que prefiere no comentar ni con los/as docentes ni con las autoridades de la escuela. Entre dichas situaciones, identifica algunos robos de celulares entre los/as chicos/as. Para Claudio es mejor tratar de solucionar las cosas entre él y los/as estudiantes y no dar participación a quienes, según él *“En seguida van a tildar al grupo de problemático... Porque viste cómo es el tema de las identidades... Si no tenés una te agarrás de la que te inventan”*.

Pareciera ser que para Claudio, la “identidad” es “algo” que se tiene, que no se tiene, o que se inventa. Se trata de la clásica visión cosificada y estática de las identidades sociales. Por otro lado, su interpretación también hace referencia a la idea de que la producción de identidades sociales está directamente relacionada con las prácticas sociales que la enmarcan y determinan. En este sentido, numerosos estudios sociales han sostenido que la reproducción de representaciones sociales y prácticas estigmatizantes tiende a la conformación de identificaciones sociales que “obedecen” a los mandatos que profetizan aquellas. De modo que en muchas oportunidades, los/as estudiantes pueden forjar identificaciones a partir de ciertas ideas que circulan en el espacio social que atraviesa al espacio escolar (Neufeld y Thisted, 1999).

Sin embargo, otros estudios han señalado un papel aún más activo por parte de los actores sociales en relación a la producción de sus autoidentificaciones. En tal sentido, Trpin (2004), siguiendo los lineamientos propuestos por Barth (1976), que señalé con anterioridad, sostiene que en la Argentina, al interior de disciplinas como la sociología y la antropología, existe una tendencia a interpretar las adscripciones de los grupos minoritarios como producto de las prácticas discriminatorias que se ejercen sobre ellos. Según la autora, esta recurrencia *“(...) impide comprender cómo operan los contextos de interacción entre los “señalados” y los que “señalan”*<sup>26</sup>, es decir cómo se construyen y reconstruyen las relaciones sociales entre ellos. Pues bien, con respecto a los procesos de construcción identitaria de los/as inmigrantes, en particular, la autora sostiene que: *“(...) la construcción de las identidades de las familias de migrantes no reproduce una pertenencia original sino que dialoga con nuevos contextos y en nuevas condiciones”*<sup>27</sup>.

En esa misma línea, Vargas (2005) -quien analiza los usos de la identidad étnico – nacional que construyen los trabajadores bolivianos, paraguayos y argentinos en el ámbito de la construcción- considera que “ser boliviano” o “ser paraguayo” no son, exclusivamente, identificaciones ligadas a la estigmatización. Por el contrario, durante el transcurso de su investigación, pudo atender a que dichas adscripciones, muchas veces, pueden resultar imprescindibles a la hora de garantizar el acceso al mercado laboral.

Tanto Trpin (2004) como Vargas (2005) proponen atender a un rol claramente activo por parte de los/as inmigrantes. Entiendo que esta propuesta no implica dejar de lado el análisis de

---

<sup>26</sup> Trpin, 2004: 26.

<sup>27</sup> Ídem, Id.: 26.

los efectos de las prácticas estigmatizantes y discriminatorias sobre las vidas de estos/as sino, más bien, atender a cómo sus interacciones con los nativos de la sociedad receptora van modificándose según las variaciones contextuales.

Desde que comencé a entrevistar a los/as chicos/as, Claudio me sugirió que entrevistara a Juan: *“Un chico paraguayo que me preocupa mucho porque no habla nada... No termino de entender lo que le pasa. Es bueno, le va bien en la escuela, pero hay algo en él que no me cierra”*.

Luego de algunas semanas y de entrevistar a varias/os de sus compañeros/as lo entrevisté al joven que tanto preocupaba a Claudio. A continuación reproduzco un breve resumen de la entrevista realizada:

“Juan tiene dieciséis años, nació en Paraguay y llegó a Buenos Aires el 1 de enero de 2008. Cuando le pregunté si hablaba otro idioma, además del castellano, me dijo que *“Algunas veces... en inglés”*. Luego, le pregunté si hablaba en guaraní y me dijo, tímidamente, que sí. Vive a una cuadra de la escuela con su padre, madre, cuatro hermanos y dos hermanas. Su padre trabaja en una panadería y su madre es empleada doméstica.

En Paraguay vivía con su hermano gemelo, su abuela y su tío. Su padre, madre y el resto de sus hermanos/as habían migrado a la Argentina, cuando él tenía 10, 11, o 12 años. No lo recuerda con exactitud.

Un día su madre y padre llegaron a Paraguay y le dijeron que se venía a vivir a la Argentina. Recuerda que su abuela le dijo *“Andá, para trabajar ahí... bien... Para estudiar”*. Me explicó que él quería venir sólo para conocer, pero que ahora le gusta vivir en Buenos Aires. Más adelante, me contó que no le gusta hablar en guaraní porque nadie lo entiende. También me explicó que del conjunto de materias que tiene en la escuela, la que menos le gusta es Castellano. Le parece difícil y aburrida. Por el contrario, Historia lo entusiasma, porque la profesora suele encargarles que busquen información en la biblioteca y eso a él le gusta mucho.

Cuando le pregunto cómo se lleva con sus compañeros/as me dice que bien. Y luego agrega:

*“Me dicen por qué no hablas, por qué no te reís”*

Yo: *“Y vos, ¿hablas poco o mucho?”*

Juan: *“Poco”*

Y: *“¿Y cuándo te dicen eso que pensás?”*

J: *“Casi no me gusta mucho hablar... No me importa”*.

Más adelante, le pregunté si en su curso hay chicos/as que hayan nacido en otros países y me dijo, sin dudar, que no.

Con respecto a sí se imagina cómo será su vida cuando termine la escuela, señaló que *“Quisiera ser mejor trabajador... constructor, como mi tío”*. Y expresó que se imagina que va a seguir viviendo en la Argentina.

Todas las tardes, Juan juega al fútbol con sus amigos del barrio, en un parque cercano a su casa. Después va *“al locutorio, a jugar en internet... al Mortal Combat”*.

Indagando acerca de qué otras cosas le gusta hacer, le pregunté sobre la música que escucha y me explicó que su cantante favorito es “Lalo”, un artista mexicano que *“canta reguetón”*. Luego, me contó que le gusta cantar sus canciones y que cuando vivía en Paraguay solía hacerlo muy seguido. De hecho, en una oportunidad, actuó en un recital para 50 personas en una cancha en fútbol. El cantaba y algunos de sus amigos bailaban a su lado.

Juan me pidió que no le cuente esto a nadie. Le pregunté por qué y me explicó que le da vergüenza, y que, además *“Acá nadie me entendería”*. Le pregunté, entonces, en qué idioma cantaba y me dijo que en guaraní.”

En el curso de Juan el 15% de los chicos/as son extranjeros/as y, entre ellos/as, el 75% son paraguayos/as. Sin embargo, Juan no lo sabe.

Dos de las compañeras de Juan, Camila y Natalia, también paraguayas, son amigas desde la escuela primaria y, de vez en cuando, hablan entre ellas en guaraní. Camila descubrió que en su curso había otros chicos/as paraguayos/as el día que una profesora les pidió que elaborasen su árbol genealógico. Natalia, todavía, no lo sabe.

De modo que así como para los docentes, la mayor parte de los/as chicos/as vienen “de afuera”, sin distinción entre inmigrantes internacionales, internos o descendientes de inmigrantes, comencé a notar que muchos/as estudiantes extranjeros manifiestan que en la escuela no hay inmigrantes.

¿Qué ocurrirá en este curso para que esto no se sepa? ¿Por qué pareciera darse un proceso de invisibilización de las cuestiones étnico nacionales?

El relato de Juan, su timidez para reconocer que habla en guaraní, los señalamientos de sus compañeros/as en relación a lo poco que habla, y su pedido referido a que no le cuente a nadie que le gusta cantar las canciones de Lalo en guaraní, me hicieron pensar en que:

Por un lado, ante la diversidad cultural la escuela aplica prácticas ligadas a una visión asimilacionista, a partir de las cuales la otredad debe ser suprimida y sobre la que deben instituirse las costumbres, tradiciones y valores, de la sociedad dominante. De hecho, cuando le pregunté a Juan si hablaba algún otro idioma, además del castellano, me contestó que hablaba en inglés: habilidad altamente valorada en la mayor parte de las escuelas y en la sociedad en general.

Por otro lado, las manifestaciones estereotipadas y los prejuicios de muchos de sus interlocutores en la escuela, seguramente colaboren para que “su timidez”, la cual considero que también podría ser pensada como el silenciamiento de sus pertenencias culturales, se vaya consolidando.

Ahora bien, ante esta última interpretación que acabo de esbozar considero que es necesario atender a algunas otras cuestiones:

En primer lugar, encuentro pertinente continuar indagando acerca de cómo se construyen las relaciones de Juan con sus compañero/as y docentes, pero también las que establece fuera de la escuela, en el barrio en el que vive, con los chicos con los que juega al fútbol a diario, etcétera, para poder tener una mayor comprensión acerca de cómo se construyen sus identificaciones étnicas y nacionales. Con esto me refiero a la necesidad de no limitar mi análisis a la vinculación que las mismas puedan tener con respecto a la asimilación y discriminación en la escuela que, seguramente, guardan una estrecha relación con muchas de las cosas que le ocurren a Juan, pero que no deben ser las únicas.

En segundo lugar, si bien entiendo que “su timidez” puede pensarse en relación al silenciamiento que se construye respecto de sus expresiones culturales, también creo que es necesario comenzar a tener en cuenta otras posibilidades vinculadas a la etapa etárea por la que atraviesa Juan. Con esto me refiero a pensar en qué papel juega su edad, su tránsito por la

adolescencia. De hecho, Juan tiene 16 años de edad y cursa primer año de la escuela secundaria, con lo cual es bastante mayor que muchos/as de sus compañeros/as.

En este sentido, siguiendo con lo señalado anteriormente, pareciera ser necesario dejar de aplicar las interpretaciones que se realizan sobre los adultos a las situaciones por las que atraviesan niños/as y jóvenes. Esto genera visiones desacertadas de la realidad social, pues sus experiencias de vida son distintas y sus problemáticas suelen ser notoriamente diferentes.

### ***Reflexiones finales***

En esta ponencia he presentado algunos de los avances realizados en mi incipiente trabajo de campo correspondiente a mi proyecto de tesis doctoral. Partiendo de la idea de que las variaciones contextuales, y entre ellas las ofrecidas por los contextos posmigratorios, pueden delinear nuevas formas de identificar, identificarse y ser identificado, a lo largo de estos meses he intentado caracterizar los procesos de construcción de identificaciones étnico nacionales de chicos/as inmigrantes o descendientes de inmigrantes en contextos escolares interculturales.

El foco de mi análisis estuvo puesto en las situaciones escolares por las que atraviesan los/as chicos/as, comprendiéndolos en el marco de sus trayectorias migratorias, en función del grupo étnico al cual pertenecen, y atendiendo a las características del contexto en el cual se ubican.

En los últimos tiempos, comencé a plantearme de qué forma podría comenzar a idear nuevas situaciones de investigación con los/as chicos/as. De hecho, durante la elaboración de mi tesis de maestría, una vez que ya había avanzado suficientemente en mi trabajo de campo, mantenía la incertidumbre de si realmente estaba pudiendo llegar a entrever las representaciones que los/as niños y niñas, de las escuelas visitadas, construían respecto de la diversidad cultural, y si sus prácticas se sostenían en aquellas o en otras representaciones que aún no había podido aprehender. En la búsqueda de alguna estrategia que me permitiera esclarecer lo dicho y hecho por ellos/as, comencé a tomar conocimiento de que otros/as investigadores que realizan etnografías en espacios escolares planteaban una problemática similar. Pues bien, Novaro (2005) sostiene la necesidad de generar “(...) *el análisis de situaciones más ‘controladas’*. En la situación propuesta esto supone un conocimiento previo profundo con los docentes y los alumnos, el acuerdo sobre el tema a tratar en clase y la forma de abordaje, y el registro exhaustivo de la situación de aula (...)”<sup>28</sup>. De modo que me propuse desarrollar un nuevo tipo de acercamiento a los/as niños y niñas. La experiencia concreta consistió en un taller de Lengua, organizado conjuntamente con la docente de primer grado de una de las escuelas visitadas. A través de la dinámica del taller, pude observar las representaciones y prácticas que estos/as niños y niñas construyen en torno a “lo diverso”. Las recreaciones de las relaciones, que cotidianamente se forjan en el contexto escolar, fueron entonces “controladas” a partir de un taller específico.

En los comienzos del trabajo de campo, correspondiente a mi proyecto de tesis doctoral, consideré que las situaciones de entrevistas con adolescentes serían mucho más viables que las que había tenido durante mi experiencia de trabajo de campo con niños/as que transitan la escuela primaria. Sin embargo, comencé a notar que existían algunas limitaciones muy similares. En este sentido, más allá de la valiosa información que pude recolectar a través de

---

<sup>28</sup> Novaro, 2005: 10.



mis registros de observación y de las entrevistas realizadas, considero necesario implementar nuevas formas de acercamiento y de indagación con los chicos/as.

Pues bien, una de las próximas estrategias a desarrollar consistirá en un taller sobre migraciones que coordinaremos, conjuntamente, con la profesora de Geografía de uno de los primeros años. El objetivo central del mismo será reconstruir la memoria de los chicos/as en relación a sus historias migratorias y/o las de sus familias. Para Jelin (2002) “*Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas*”<sup>29</sup>, de modo que espero que el taller me permita conocer un poco mejor las historias de vida de los/as chicos/as y poder comenzar a describir e interpretar de manera más acertada y completa los complejos procesos de construcción de sus identificaciones étnico - nacionales.

A su vez, queda pendiente analizar las posibilidades de idear situaciones de investigación extra escolares que me permitan conocer otros aspectos de sus vidas.

---

<sup>29</sup> Jelin, 2002: 17.

### ***Bibliografía:***

Achilli, Elena. 1996. *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Alliaud, A. 1993. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Vol. 2, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Altimir, O. y Beccaria, L. 1999. *El mercado de trabajo bajo el nuevo régimen económico en Argentina*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas.

Aspiazu, D. 1995. "La industria argentina ante la privatización, la desregulación, y la apertura asimétrica de la economía. La creciente polarización del poder económico". En: Aspiazu, D. y Nochteff, H. *El desarrollo ausente*. Buenos Aires: Ed. Norma.

Barth, Frederick. 1976. "Introducción". En: Barth, Frederick. (comp.). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 9- 49.

Benencia, Roberto y Karasik, Gabriela, 1995. *La migración boliviana a la Argentina*. Buenos Aires, CEDAL.

Borton, Aristóbulo, Diez, María Laura, Hetch, Carolina y Novaro, Gabriela. 2005. "Diversidad y pobreza en la escuela: ¿construcciones esencialistas o presencias históricas insoslayables? Un debate para abordar la situación de indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires". *VI Reunión de Antropología del MERCOSUR: Identidad, Fragmentación y Diversidad*. Montevideo: Universidad de la República.

Brubaker, Roger. y Cooper, Frederick. 2005. " Más allá de la 'identidad' ". En: Wacquant, Loïc.(coord.) *Repensar los Estados Unidos: Para una sociología del hiperpoder*, España: Anthropos. Pp. 178- 208.

Caggiano, Sergio. 2003. "Fronteras múltiples: Reconfiguración de ejes identitarios en migraciones contemporáneas a la Argentina". En: *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Año 17 N° 52. Buenos Aires. Pp. 579- 602.

Caggiano, Sergio. 2005. *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*, Buenos Aires: Prometeo Libros.

Cardoso de Oliveira, R. 1976. "Reconsiderando etnia". En: *Identidade Etnia e Estructura Social*. Sao Paulo: Livraria Pioneira. Citado en: Tamagno, Liliana. 1988. "La construcción

social de la identidad étnica”. *Cuadernos de Antropología*, N° 2. Buenos Aires: UNL – EUDEBA. Pp. 48- 60.

Cerrutti, Marcela. 2005. “La migración peruana a la Argentina: su evolución y características”. En: *Población de Buenos Aires*, Año 2 (2), Buenos Aires. Pp. 7-25.

Cohen, Néstor 1998/1999. “Cuando la visión del otro se basa en la visión de las diferencias”. En: *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Año 13/14, N° 40-41, Buenos Aires. Pp. 417-744.

Courtis, Corina y Santillán, Laura. 1999. "Discursos de exclusión: migrantes en la prensa" En: Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (comps.) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: Eudeba. Pp. 117-138.

Devoto, Fernando. 2003. *Historia de la Inmigración en la Argentina*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Díaz, Raúl. 2001. *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas acerca de una identidad desafiada*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

García, S. M. y Paladino, M. (comp.). 2007. *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*, Buenos Aires: Antropofagia.

Grimson, Alejandro. 1999. *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.

Grimson, Alejandro. 2006. “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina”. En: Grimson, Alejandro y Jelin, Elizabeth (comp.). *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo Libros. Pp. 69- 97.

Jelin, Elizabeth (dir.). 2006. *Salud y Migración Regional. Ciudadanía, discriminación y comunicación intercultural*, Buenos Aires. IDES.

Jelin, Elizabeth. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

Juliano, Dolores. 1993. *Las minorías étnicas en Argentina. La autorreproducción social y el tratamiento escolar de la diferencia (1880- 1980)*. Memoria de Investigación.

Juliano, Dolores. 1987. “El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria”. En: Ringuet, R. (comp.). *Procesos de contacto interétnico*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda. Pp. 83-109.

Maffia, Marta, Urrutia, María Inés y Apezteguía, María del Carmen. 2002. “La investigación y su método” En: Maffia, Marta (editora) *¿Dónde están los inmigrantes? Mapeo sociocultural de grupos de inmigrantes y sus descendientes en la provincia de Buenos Aires*, La Plata: Ediciones Al Margen. Pp. 31-53.

Maguid, Alicia. 1995. *La migración internacional en la Argentina: Características recientes*. Buenos Aires: CONICET – INDEC.

Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel. 1999. “El ‘crisol de razas’ hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento”. En: Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (comps.) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: Eudeba.

Novaro, Gabriela, Borton, Aristóbulo, Diez, María Laura y Hecht, Carolina. 2007. “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*,. México. Pp.173-201.

Novaro, Gabriela. 2005. “Representaciones sociales en contextos escolares interculturales”. *Jornadas Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo*. Buenos Aires: Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires (Secretaría de Cultura – GCBA) y Dirección General de Educación (Secretaría de Educación – GCBA)-

Puiggrós, Adriana. 1990. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Historia de la Educación en la Argentina, Tomo I, Buenos Aires: Galerna.

Sagastizabal, María de los Angeles (Directora). 2000. *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario: Ediciones IRICE.

Suárez Orozco, C. y Suárez Orozco, M. M. 2003. *La infancia de la inmigración*, Madrid: Ediciones Morata.

Tamagno, Liliana. 1988. “La construcción social de la identidad étnica”. *Cuadernos de Antropología*, N° 2. Buenos Aires: UNL – EUDEBA. Pp. 48- 60.

Trpin, Verónica. 2004. *Aprender a ser chilenos. Identidad, trabajo y residencia de migrantes en el Alto Valle de Río Negro*. Buenos Aires: Ed. Antropofagia.

Vargas, Patricia. 2005. *Bolivianos, paraguayos y argentinos en la obra. Identidades étnico-nacionales entre los trabajadores de la construcción*. Buenos Aires: Ed. Antropofagia.