

Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina

Identity interpellations and the realization of the right to education of young migrants in school contexts in Argentina

Lucía Vera Groisman*
Veronica Hendel**

Resumen: en este artículo nos proponemos analizar una serie de situaciones escolares vinculadas tanto a procesos de enseñanza y aprendizaje formal, como a procesos más amplios de socialización escolar de jóvenes migrantes y descendientes, en tanto nos permiten pensar algunas dinámicas de desigualdades desde un abordaje que problematiza el cumplimiento efectivo del derecho a la educación de las juventudes migrantes o descendientes de migrantes en la Argentina en la actualidad. Para ello intentamos delimitar las modalidades de interpelación de identificaciones nacionales, étnicas y de clase y las tensiones que atraviesan a estos jóvenes, a partir de mandatos escolares que conviven en forma aparentemente contradictoria. El trabajo se basa en el análisis de material documental y de los registros etnográficos realizados en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires y otra del Gran Buenos Aires, durante los últimos años.

Palabras clave: jóvenes migrantes. Interpelaciones identitarias. Escuela secundaria. Derecho a la educación.

Abstract: in this article we propose to analyze a series of school situations linked to formal teaching and learning processes, as well as to wider processes of school socialization of young migrants and descendants, as they allow us to think about some dynamics of inequalities from an approach that problematizes the effective fulfillment of the right to education of migrant youths or descendants of migrants in Argentina at present. For this purpose, we try to delimit the modalities of interpellation of national, ethnic and class identifications and the tensions that these young people face, based on school mandates that coexist in apparently contradictory ways. The work is based on the analysis of documentary material and ethnographic records made in a secondary school in the City of Buenos Aires and another one in Greater Buenos Aires, during the last years.

Keywords: young migrants. Identity interpellations. Secondary school. Right to education.

1. Introducción

* Lucía Vera Groisman Es becaria doctoral de la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias Antropológicas. Sección de Antropología Social. Programa de Antropología y Educación. Forma parte del Proyecto Ubacyt: “Experiencias formativas, actividades productivas y relaciones con el territorio en poblaciones indígenas y migrantes de Argentina, dirigido por Ana Padawer y Gabriela Novaro. E-mail: luciaveragroisman@yahoo.com.ar

** Verónica Hendel es becaria posdoctoral del CONICET, con sede de trabajo en el “Área de Estudios Interdisciplinarios de Educación Aborígen”, del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Forma parte del PIP “Procesos de identificación en poblaciones indígenas y migrantes: construcción social de la memoria, territorio y formación de las jóvenes generaciones”, dirigido por Ana Padawer y Gabriela Novaro. E-mail: vero_hendel@yahoo.com

En este artículo nos proponemos pensar algunas dinámicas de desigualdades desde un abordaje que problematiza el cumplimiento efectivo del derecho a la educación de las juventudes migrantes o descendientes de migrantes en la Argentina en la actualidad. Nos preguntaremos por los modos en los cuales el derecho efectivo a la educación de estas juventudes se ve atravesado por dimensiones tales como el lugar y la clase social de origen y, la etnia y el capital cultural y simbólico.

En este marco, nos interesa especialmente caracterizar las formas que adoptan las identificaciones de jóvenes migrantes (así como también de hijos y nietos de migrantes) y los modos en los cuales la escuela actúa interpelándolas, reforzándolas, cuestionándolas, desconociéndolas, invisibilizándolas, negándolas, silenciándolas, estigmatizándolas o valorizándolas positivamente. Para ello, analizaremos situaciones escolares (que tienen lugar en el contexto escolar pero no necesariamente en el salón de clase), en busca de delimitar las modalidades de interpelación de identificaciones nacionales, étnicas y de clase y las tensiones que atraviesan a estos jóvenes, a partir de mandatos escolares que conviven contradictoriamente¹.

Entendemos que el análisis que aquí nos proponemos realizar cobra una relevancia particular en el caso de la Argentina, dado que la puesta en vigencia de la Ley de Educación Nacional 26.206 en el año 2006 y, junto con ella, la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria, supuso un intento de brindar a las instituciones educativas orientadas a los y las jóvenes un papel preponderante con el propósito de garantizar el derecho educativo de esta población en edad escolar. La Ley N° 26. 206 regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional Argentina y los tratados internacionales incorporados a ella. Entre otros aspectos destacables, establece que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado” (Artículo 2°) y que “El Estado, las Provincias y las Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias” (Artículo 4°). Consideramos que, luego de una década de vigencia de dicha ley, la efectivización del derecho a la educación merece ser analizado a la luz de lo que sucede en los contextos escolares, abriendo, de este modo, un debate indispensable acerca de la situación del derecho a la educación de los jóvenes migrantes en la Argentina hoy.

Este escrito está basado en los avances de investigación del trabajo de campo realizado en dos contextos escolares urbanos de nivel medio: una escuela secundaria de la Comuna 8, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y una escuela secundaria de jóvenes y adultos del barrio conocido popularmente como “Fuerte Apache”, del Gran Buenos Aires².

1 Parte de este escrito está basado en un trabajo previo presentado en las VII Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos en Argentina: “Mandatos e interpelaciones identitarias de jóvenes migrantes desde contextos áulicos de socialización política en una escuela media de la CABA” (GROISMAN, 2017).

2 Nos referimos al Gran Buenos Aires para denominar los 24 distritos de la Provincia de Buenos Aires que están ubicados alrededor de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La primera (Escuela A en adelante) es una escuela de gestión pública ubicada en una villa de emergencia del sudoeste de la CABA, D.E. N° 21. La decisión de trabajar en la Comuna 8 de la Ciudad de Buenos Aires se fundamentó en que allí confluyen diversos indicadores de desigualdad educativa, social y segregación espacial por el déficit histórico de vivienda, con la presencia de una alta proporción de migrantes limítrofes. Tornando a este espacio social en un ámbito privilegiado para abordar tanto los procesos de participación de los migrantes en las demandas colectivas del barrio vinculadas a sus derechos ciudadanos (GROISMAN 2009; 2015; 2017), como procesos de desigualdad escolar articulados con procesos migratorios (DIEZ, MARTÍNEZ, GROISMAN, 2017). En la Comuna 8, un tercio de la población reside en villas y asentamientos, cuenta con una población “joven” y tiene un alto porcentaje de población extranjera residente muy superior al promedio de “extranjeros” para el total de ciudad. Asimismo, respecto de este último indicador, la mayoría son personas nacidas en países limítrofes, ocupando un lugar destacado la “población originaria de Bolivia”³. Según directivos, docentes y preceptores de la escuela, la matrícula está compuesta principalmente por migrantes bolivianos, a pesar de que muchos de ellos sean hijos o nietos de originarios de Bolivia nacidos en Argentina.

En la Escuela A, realizamos un trabajo de campo sostenido en situaciones de interacción y enseñanza formal durante el segundo cuatrimestre de 2016. Asimismo, presenciamos rutinas, cotidianidad y actos patrios, y realizamos entrevistas a las autoridades. Mantuvimos diálogos con profesores y conversaciones informales con estudiantes, la interacción entre ambos actores fue principalmente atendida en este escrito. Presenciamos las clases de Formación Ética y Ciudadana (FEC) en uno de los cursos de 2do año del turno mañana compuesto por 35 alumnos y de Historia en un 4to año del mismo turno integrado por 27 alumnos, siguiendo diversas secuencias temáticas. La selección de las materias no es casual, partimos del supuesto de que por sus contenidos curriculares habilitarían el despliegue de posicionamientos e interpelaciones identitarias y de saberes vinculados a la política en jóvenes y docentes. La matrícula en ambos cursos está compuesta por un 50% de migrantes bolivianos y descendientes de ese origen nacional. De acuerdo con los Registros de Asistencia, un 90% de los jóvenes proviene de la villa donde se ubica la escuela. Los datos de las nacionalidades de los familiares fueron reconstruidos a partir de un trabajo práctico que incluyó la elaboración de árboles genealógicos por parte de los estudiantes (GROISMAN, 2017).

En el caso del barrio Carlos Mugica o Ejército de los Andes (“Fuerte Apache”), donde se ubica la segunda escuela en la cual hemos trabajado (Escuela B en adelante), la población migrante se encuentra ligada a la historia del barrio desde sus orígenes, en la década de 1970 (HENDEL, 2017). Se trata de una escuela secundaria de jóvenes y adultos, de gestión pública, del distrito de Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires. Cuenta actualmente con una matrícula de aproximadamente 400 alumnos. Según los datos que hemos podido relevar en el marco de un proyecto institucional, más del 70% por ciento de esa población está conformada por hijos o nietos de personas que han migrado desde provincias del centro, noroeste y nordeste de la Argentina o desde países cercanos, fundamentalmente, de Bolivia, Paraguay y

³ Alcanzando el 46,6% del total de extranjeros (Relevamiento Anual 2011. DGEC, GCBA).

Perú (datos elaborados a partir del relevamiento realizado en los libros matrices, legajos y libros de asistencia de la institución, más el relevamiento realizado en los dos cursos en los cuales se realizó el trabajo de campo a lo largo del año 2017). Esta diversidad de orígenes de la población escolar implica la presencia de una mayor heterogeneidad de trayectorias socioeducativas, y de identificaciones, con relación a la Escuela A. De todos modos, y sin dejar de lado esa heterogeneidad, en esta oportunidad nos focalizaremos en las identificaciones e interpelaciones escolares de los estudiantes que pertenecen a familias que han migrado desde los países cercanos ya mencionados.

En la Escuela B, desde finales de 2016 estamos realizando un trabajo de campo sostenido en situaciones de interacción y enseñanza formal, que incluye diálogos con profesores y directivos, y conversaciones informales con estudiantes. Presenciamos, y en ocasiones participamos de, las clases de Historia y Geografía en un 1er Año (conformado por unos 30 estudiantes, de los cuales 25 tienen menos de 25 años y los 5 restantes superan esa edad) y un 2do Año (conformado por 6 estudiantes, todas menores de 25 años) de la escuela secundaria de adultos. Sus trayectorias educativas presentan singularidades relevantes (que han sido señaladas por numerosos docentes y corroboradas a partir del relevamiento de los legajos), tales como un índice elevado de repitencia, estudiantes que retoman los estudios después de muchos años de haber estado fuera del sistema educativo y, en el caso de los estudiantes que han migrado recientemente, una experiencia escolar cercana en el tiempo en sus países de origen.

Ambas investigaciones, abordadas desde el trabajo de campo de tradición antropológica, combinaron diversas técnicas, a saber: la observación con participación, conversaciones informales, el procesamiento y análisis, y la incorporación de fuentes secundarias y documentales. Con la intención de “documentar lo no documentado” (ROCKWELL, 2009) de las realidades escolares centramos la mirada en las prácticas cotidianas de docentes y estudiantes y las representaciones docentes en situaciones aúlicas y actos patrios. A continuación analizaremos algunos aspectos relevantes vinculados al reconocimiento institucional del derecho a la educación de los jóvenes migrantes en la Argentina.

2. Desigualdades, derecho a la educación secundaria y políticas educativas

La escuela ha sido un actor clave en la construcción de y reproducción de imágenes e identificaciones vinculadas a los procesos migratorios, y la identificación entre nativos y extranjeros (DIEZ, 2013; DIEZ et al, 2017). El sistema educativo argentino se fundó sobre la base de una determinada concepción de los sujetos a educar que ciertos autores han denominado “interpelación fundante” (PINEAU, 1997). En la construcción del estado nacional la cuestión indígena y migrante emergió, desde un inicio, como un tema relevante en los debates políticos y formó parte de la agenda política de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX (THISTED, 2014).

En este marco, la escuela fue considerada clave para incluir a un común a aquellos sectores considerados “educables”. A partir del mandato sarmientino, el sistema educativo se constituyó en el dispositivo por excelencia para convertir a los “sujetos sociales bárbaros” preexistentes en sujetos civilizados, pero partiendo de

considerarlos como “sujeto asociales” (PUIGRÓSS, 1990; PINEAU, 1997). Siguiendo a Pineau (1997), podemos sostener que se buscó civilizar a sujetos comprendidos como “ahistóricos”, que no portaban significantes sociales previos. De este modo, se buscaba despojarlos de sus atributos sociales significantes y convertirlos en “sujetos pedagógicos asociales”, condición necesaria para que el proceso educativo fuera efectivo.

Si bien en este escrito no nos proponemos realizar un análisis histórico, entendemos que estas “marcas de origen” siguen operando de modos diversos en las instituciones educativas y en las relaciones e identificaciones que allí se producen y reproducen con relación a los jóvenes. Como afirma Novaro (2011), “[...] los mandatos nacionalista, uniformizador y disciplinador son parte del pasado de nuestro sistema educativo, pero también es parte constitutiva de su presente. El nacionalismo ha dejado hondas huellas en programas y textos escolares, en símbolos y emblemas, y también en el imaginario de muchos maestros argentinos”. Sin embargo, si bien la escuela aún resulta un espacio que no ha logrado incluir entre sus premisas la revisión de los ideales del nacionalismo y la promoción de una perspectiva intercultural amplia, a lo largo de las últimas décadas han tenido lugar transformaciones que apuntan a la revisión de ciertos relatos y mandatos históricos como los recién señalados.

Por un lado, el modelo tradicional del sistema educativo argentino normalizador y disciplinador “[...] coexiste más o menos contradictoriamente con un paradigma en el cual los docentes han sido convocados a democratizar y a replantear su práctica para dar lugar a la diversidad” (NOVARO, 2011). En los discursos educativos actualmente es recurrente encontrar mandatos democratizadores que promueven “habilitar la palabra, dar la voz, respetar posiciones, permitir el despliegue de relatos y narraciones, desarrollar la escucha” (NOVARO, 2009, p. 9). Por otro lado, desde los años 1990 se instala en el sistema una perspectiva de derechos atenta al respeto por la diversidad, identificada con los términos multiculturalidad e interculturalidad⁴ y, asimismo, fundamentada en la Ley de Migraciones N° 25871/03, donde se dispone que el acceso al sistema educativo debe garantizarse independientemente de la documentación y la condición de regularidad que posea el migrante (DIEZ et al, 2017).

En este sentido, es indiscutible que sujetos y poblaciones específicas, como los migrantes, han comenzado a instalarse en las normativas que regulan los derechos educativos reconocidos para el conjunto de la población. La Ley de Educación Nacional 26206, específicamente en su artículo 143, Título XII, establece que deben disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes o extranjeras el acceso a los distintos niveles educativos y las condiciones para la permanencia y el egreso (CERRUTTI, BINSTOCK, 2012; DIEZ et al, 2017).

Atendiendo a los objetivos de este artículo, resulta importante señalar que “[...] la temática de la interculturalidad en escenarios locales, es problematizada en conjunción con procesos de desigualdad (NEUFELD, 1999; SINISI, 1999; NOVARO, 2011), donde se advierte que la atención a la diversidad, puede suponer la creación (y legitimación) de circuitos escolares diferenciados y desiguales” (DIEZ, et al., 2017: 4).

⁴ Se trata de perspectivas que giran en torno a la pluralidad cultural como característica de Estado. Ambos términos, sin embargo, remiten a distintas discusiones y fundamentos (DIEZ, 2013).

En el contexto de la sanción de la, ya mencionada, Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006) se generaron una serie de iniciativas de alcance nacional y provincial que se sustentaron en el modelo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Bajo la denominada modalidad de EIB⁵, la política educativa incorporó el discurso celebratorio de la diversidad, ampliando su legitimidad dentro del campo escolar e interviniendo bajo acciones focalizadas. Desde estas políticas, la interculturalidad fue pensada en torno a sujetos y comunidades acotados, sin lograr promover o introducir cambios estructurales ni sustantivos para el resto de la población escolar, menos aún para atender la escolaridad de población inmigrante latinoamericana o de población indígena extranjera (NOVARO, DIEZ, 2015; DIEZ, NOVARO, 2014; DIEZ et al, 2017).

Tanto en el Gran Buenos Aires como en la Ciudad de Buenos Aires, donde se encuentran ubicadas las escuelas que analizaremos, los derechos de los jóvenes migrantes a la educación han sido reconocidos a través de instrumentos legales específicos (THISTED, 2007; NOVARO, DIEZ, 2011). Sin embargo, aquello que consideramos relevante señalar a los efectos de este escrito, es que investigaciones previas que han reconstruido algunos indicadores en torno al tránsito de los niños/as migrantes por los distintos niveles de la escolaridad permiten afirmar que, si se considera que hasta el momento las estrategias específicas para incluir a los niños/as migrantes dentro de la política educativa han sido asistemáticas, es factible pensar en la persistencia de situaciones de menoscabo de derecho. Por otra parte, siendo la escuela un espacio valorado por las familias inmigrantes como condición de movilidad social en las generaciones jóvenes, se advierte la persistencia de prácticas que condicionan la continuidad de las trayectorias escolares más allá del nivel primario, poniendo en evidencia un desfasaje entre los marcos normativos y la situación escolar de la población (NOVARO, DIEZ, 2011; DIEZ, NOVARO, 2014). También se registra una caída en la matrícula entre un nivel y otro (CERRUTI, 2009) situación no reducida a la población inmigrante, aunque sí más pronunciada en ésta.

Distintos investigadores han trabajado la noción de inclusión subordinada (SINISI, 1999; NOVARO, DIEZ, 2015; NOVARO, 2016), referida a prácticas de silenciamiento de las voces de los niños y jóvenes migrantes –sus saberes y trayectorias escolares previas-, bajas expectativas de desempeño, modelos de identificación en tensión con los de otros espacios formativos que transitan. La inclusión subordinada alude a una inclusión garantizada, fundamentalmente, en escuelas primarias en términos del acceso a la escolarización de niños migrantes y a prácticas recurrentes que dan cuenta de complejas condiciones de inclusión de dicha población. Entre estas últimas cabe mencionar: el tránsito de estos jóvenes por circuitos escolares de menor prestigio, la inscripción de los niños en grados más bajos que el correspondiente, el desconocimiento de sus trayectorias educativas anteriores, las bajas expectativas de desempeño, el silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes (NOVARO, DIEZ, 2011). Sobre estos avances volveremos a lo largo del artículo.

3. Interpelaciones identitarias en contextos escolares: escenas que hablan

⁵ La Ley de Educación Nacional 26.206, en el Capítulo XI, refiere en sus 3 artículos a la Educación Intercultural Bilingüe.

Distintas situaciones escolares nos permitieron construir escenas a partir de algunos aspectos de la interacción entre estudiantes y docentes y de jóvenes entre sí, habilitando el análisis de ciertas interpelaciones identitarias vividas por los jóvenes migrantes en procesos formativos en el ámbito escolar. De distinta forma y con variable presencia, los registros seleccionados ponen en juego tanto mandatos escolares como tensiones identitarias que evidencian las múltiples modalidades en las que se manifiestan.

El trabajo en las dos escuelas mencionadas, más los resultados de otras investigaciones que abordan temáticas similares en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires (DIEZ, 2013, 2014; NOVARO, 2009, 2011, 2016; NOVARO, DIEZ, 2011), nos permitieron analizar situaciones recurrentes que caracterizan la escolarización de los jóvenes migrantes o hijos y nietos de migrantes. Más aún, la especificidad de los contextos elegidos en esta oportunidad, y la preeminencia de la población proveniente de Bolivia, en un caso, y de aquella proveniente de Bolivia, Paraguay, Perú y Chile, en otro, nos abre nuevos horizontes para el análisis y la comprensión de algunos de los modos que adoptan las interpelaciones identitarias que vivencian los jóvenes migrantes en procesos formales de enseñanza.

a) Lo que la escuela ve (y no ve): “Son todos bolivianos” / “Son todos nacidos acá”

Dos situaciones escolares relevadas durante los comienzos del trabajo de campo, principalmente en la presentación del tema de investigación por parte de cada investigadora, resultan especialmente ilustrativas y aportan elementos relevantes para el análisis de las interpelaciones y representaciones escolares con relación a los jóvenes migrantes. Sugerentemente, las respuestas de los actores escolares fueron aparentemente opuestas.

Mientras que en la Escuela A, el interés por investigar asuntos vinculados a la migración boliviana fue recibido con frases como "encontraste el lugar ideal, acá son todos bolivianos" (Preceptora), "te das cuenta por la cara, acá los estudiantes son bolivianos" (Preceptor), "acá son bolivianos" (Asesor pedagógico). En la Escuela B, la problemática a investigar generó sorpresa. La idea de que los estudiantes fueran migrantes o hijos o nietos de familias migrantes, en principio, no aparecía como un dato de la realidad⁶.

En esta última, "la sorpresa" se repitió en diversas charlas con diferentes miembros de la escuela: el secretario, el jefe de preceptores, personal de maestranza, profesores y profesoras. En cambio, en la Escuela A es recurrente la apreciación de directivos, docentes y preceptores de la escuela de que la matrícula estaría

6 Decimos "en principio" porque, como analizaremos más adelante, en el aula de Historia y Ciencias Sociales de 1ero y 2do Año de la Escuela B hemos podido observar situaciones de valorización de las identificaciones y saberes de los jóvenes migrantes o pertenecientes a familias migrantes. Dado que la profesora que observamos manifestó en un inicio desconocer las trayectorias migrantes de sus estudiantes, entendemos que parte de este fenómeno puede comprenderse, pero no explicarse por completo, a la luz de los condicionamientos que nuestra presencia como investigadoras puede haber generado en el contexto áulico, también por las características del proyecto de reconstrucción histórica en el cual trabajaron los estudiantes durante el trabajo de campo realizado y para cuya planificación fuimos consultadas.

compuesta, principalmente, por migrantes bolivianos y, en menor medida, surge la imagen de que el estudiantado también estaría compuesto por migrantes limítrofes de otros países como Paraguay, y/o “bolivianos de segunda o tercera generación” (Profesor, Director); a pesar de que muchos de ellos sean hijos o nietos de originarios de Bolivia nacidos en Argentina, como dimensionamos líneas atrás.

Entendemos que estas representaciones que parecieran reflejar procesos opuestos de reconocimiento/negación de la presencia migrante en dos escuelas secundarias, dan cuenta de imaginarios de “hipervisibilización” -Escuela A- e “invisibilización” -Escuela B- de los orígenes nacionales, expresando procesos de desigualdad social en dinámicas de “inclusión subordinada” (NOVARO, 2016), tensionando proceso de inclusión-exclusión, y limitando la efectivización del derecho a la educación de la población migrante en los contextos analizados.

En el caso específico de la Escuela B, el “desconocimiento” de los orígenes de “el otro” puede ser leído como condición para que pueda ser incluido o considerado como “uno más”, como un modo específico de construcción de la alteridad en la escuela por parte de los docentes y directivos (CAMPOS, s/f). Modo que podríamos pensar que “niega para incluir” a todos los estudiantes en una igualdad ideal que solo operaría en el plano de la representación o el discurso. Esta interpretación parte del análisis de los modos en los cuales la idea de igualdad se expresó vinculada a la noción de inclusión en diversas charlas informarles que mantuvimos con diferentes actores escolares. “Esta es una escuela muy inclusiva”, “Los tratamos a todos por igual”, “Si hay alguna situación de discriminación enseguida se trabaja”, “Pero igual acá no hay chicos de otros países”, son algunos de los modos en los cuales el personal de la escuela dio cuenta de los jóvenes que a ella asisten.

En este sentido, cabe preguntarnos por este “silencio” acerca del origen migrante de los estudiantes y sus familias que se yuxtapone a una variedad de situaciones de desigualdad social que limitan el derecho a la educación reconocido formalmente en la legislación local y nacional. Entendemos que estas prácticas, en la medida en que desconocen las trayectorias escolares y sociales previas de los jóvenes pueden interpretarse dentro de lo que ciertos investigadores han denominado “formas subordinadas de la inclusión educativa”. Noción a partir de la cual ha sido posible avanzar en la caracterización de diversas formas encubiertas o sutiles de discriminación hacia la población proveniente de otros países, “intersectando en el análisis lo que puede registrarse como territorialización de las identidades y de la pobreza” (DIEZ, 2013, p. 12).

En esta forma de “inclusión subordinada” resuenan los ecos de aquella “interpelación fundante” (PINEAU, 1990) del sistema educativo argentino, que negaba las historias, saberes y trayectorias de los sujetos (NOVARO, DIEZ, 2011) para poder reconocerlos como “sujetos capaces de ser educados”. También es posible establecer lazos, no lineales, de continuidad con aquella premisa de “igualar las diferencias identificadas” entre criollos e inmigrantes europeos arribados durante la época de la “inmigración de masas” (NEUFELD, THISTED, 1999).

En cuanto a la Escuela A, en primer lugar, nos preguntamos acerca de los sentidos y las bases de la representación que sobredimensionan la presencia de población migrante boliviana y aquellas que inclusive contemplan a los descendientes de ese origen nacional designándolo como “segunda y tercera generación de

bolivianos”.

Dichas representaciones sociales que le asignan “extranjería” a la matrícula estudiantil se encontrarían inscriptas en procesos sociales más amplios que exceden a la escuela. A partir de los 90, en plena crisis económica y social argentina se habilitó un pasaje “de una situación de invisibilización de la ‘diversidad’ a una creciente hipervisibilización de las diferencias” (GRIMSON, 2006, p. 70), conformando un “nuevo sistema de visibilidad de la etnicidad” focalizado en la población boliviana. Sistema que ha propiciado visiones racistas que, por un lado, persisten latentes en el imaginario social de una nación que desde sus orígenes pretendió “europeizarse” y, por otro lado, se reactualizan en nuevos escenarios. Esta etnicidad expresada en clave indígena con base en el fenotipo-aunque sin ánimos desvalorizantes-, se reflejaría en la representación de que a partir de “la cara” se puede deducir la nacionalidad.

Asimismo, en sintonía con Sayad, para quien la inmigración se construye socialmente (SAYAD, 1994), para Grimson “[...] 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” (GRIMSON, 2006, p. 78), dando lugar a distintos sistemas de visibilidad.

García Borrego (2005), por su parte, explica por qué los “hijos” nacidos en el país receptor de los padres son percibidos y nombrados como “segunda generación” en diversos ámbitos como los medios de comunicación, los trabajos científicos y las instituciones públicas. También recuperando las advertencias de Sayad acerca del uso de categorías como la de inmigrante, propone revisar esta noción, en tanto existen personas que son tratadas como inmigrantes aunque no hayan vivido la experiencia de movilidad. Los sentidos del uso de ésta (segunda generación) son alterar hipervisibilizando al inmigrante y sus hijos para excluirlos de la condición social de los nativos. Es decir que la imprecisión terminológica que excluye a los “hijos”, inclusive cuando son legalmente nativos; supone una “biologización tácita”, una supuesta herencia de la “cultura” paterna/materna inmigrante, que esencializa y permite excluir a las jóvenes generaciones que se supone no encajan en el imaginario nacional europeo y blanco.

En segundo lugar, la representación instalada de que los jóvenes “son todos bolivianos” no solo análoga migrantes y descendientes de origen boliviano (y otras nacionalidades), además opera asociando mecánicamente “cultura” con “nacionalidad” en un conjunto homogéneo, suponiendo una esencia estática transmisible intergeneracionalmente, agrupando uniformemente al estudiantado y negando no solo su status jurídico-político establecido sino los tránsitos identitarios que resultan complejos por polivalentes, dinámicos, situacionales y mediados por relaciones de poder (FRANZE, 2002, HALL, 2003, TAMAGNO, 1998).

Estas vivencias en la escuela se reflejan en frases de estudiantes descendientes de bolivianos y de migrantes socializados tempranamente en la Argentina como, por ejemplo, “soy argentina y boliviana”, “soy boliviano pero me siento más argentino”, y en la demanda reciente de una estudiante nacida en Bolivia de que en su egreso se entonen los himnos argentino y boliviano, siendo que en todos los años de escolarización previos, en reiterados actos patrios actuó como escolta de la bandera argentina cantando únicamente el himno del país de residencia.

De modo que esta operación de sobredimensión e hipervisibilización del lugar de origen que “no ve”, no escucha y silencia la heterogeneidad de las experiencias identitarias de los sujetos en estudio, daría cuenta de procesos más amplios de inclusión subordinada.

Finalmente, entendemos que en la Escuela A conviven, con apariencia contradictoria, discursos de integración y reconocimiento de la diversidad sociocultural (postulados como superadores de mandatos escolares tradicionales monoculturales), con históricos paradigmas de uniformización cultural y asimilacionismo, dando cuenta de procesos de invisibilización-visibilización en dinámicas de inclusión-exclusión.

Como afirma Novaro, se evidenciaría aquí “la alternancia y superposición de mandatos que interpelan a las escuelas [...] entre los que se advierten algunos quiebres y muchas continuidades: del asistencialismo y el disciplinamiento, al nacionalismo y el discurso democratizador los grandes idearios parecen superponerse sin revisarse ni superarse (NOVARO, 2009)”. Estos idearios conviven junto con las representaciones que sobredimensionan la presencia migrante, una estética escolar, la invocación de símbolos patrios y la enunciación de discursos en actos escolares, que ponen en evidencia modalidades poco novedosas de inclusión.

En la conmemoración del “Día del Respeto a la Diversidad Cultural”, la máxima autoridad escolar asociaba la contemporaneidad del problema indígena, con la presencia de diversidad cultural en clave nacional en la escuela: "Estamos acá con los docentes de la escuela para enseñar y transformar y formarnos en la diversidad cultural, para dar testimonio de esa diversidad cultural. Cada uno tiene un apellido que representa un lugar de origen, el mío es italiano, algunos de ustedes bolivianos, otros españoles. En términos generales debemos decir que hay en la escuela una multiplicidad de culturas". Si bien el discurso relativizaba la representación recurrente de que “todos son bolivianos”, paradójicamente, en el mismo acto donde se reconocía la presencia de diversidad cultural en la escuela y se mandataba la “integración”, se izaba la bandera argentina y se entonaba el himno nacional argentino omitiendo en esta performance la presencia de jóvenes migrantes. Asimismo, tanto el rector como la vicerrectora afirmaron, en situación de entrevista, darle prioridad a la conmemoración del 25 de mayo y el 9 de julio, fechas patrias argentinas por excelencia. Por último, en palabras de la vicerrectora frente a la pregunta de la investigadora sobre la política que se da la escuela respecto de la migración y su relación con los actos, afirmaba lo siguiente: "los únicos actos que valen la pena invertir tiempo son los estrictamente argentinos (...). Hay decisión implícita de que si los migrantes viven acá tienen que adaptarse a lo argentino”.

Es decir, se reconoce la diversidad desde las autoridades y los docentes y se da cuenta de la significativa presencia de extranjeros, adornando pasillos cotidianamente con banderas únicamente argentinas; se la reconoce y visibiliza para incluirla en prácticas tradicionales que aglutinan “otros” nacionales en una identidad nacional monocultural que pone en valor únicamente símbolos patrios argentinos y se acepta el Español como idioma único para comunicarse y transmitir conocimientos en estas celebraciones a pesar de las propuestas de estudiantes de “traducirlos” al Quechua.

Sin embargo, la escuela no puede ser considerada como un todo homogéneo o

aislado y, como veremos a continuación, no solo persisten mandatos tradicionales en las “nuevas” postulaciones del reconocimiento de la diversidad, sino que los mandatos democratizadores que la propician, junto con la participación de los estudiantes, también encuentran distintas limitaciones en las apropiaciones docentes, particularmente cuando la propuesta de hacer visibles las marcas nacionales étnicas y de clase no responden a la revisión integral de la propuesta escolar.

b) Diferencias visibilizadas e hipervisibilizadas: bolivianos, indios, negros y villeros

En la Escuela A, en el marco de la materia de FEC, durante el primer día de la experiencia de campo en el aula con 2do año, el docente inauguraba una temática hasta el momento no explorada en sus planificaciones, la migración⁷.

Sugerentemente, los propósitos explicitados por el docente que recorrieron su propuesta de trabajo encontrarían continuidades y expresarían, a nuestro entender, apropiaciones de paradigmas escolares sugeridos desde documentos oficiales en las últimas décadas, como “Dar voz y habilitar la palabra de los estudiantes” fomentando su participación, “Trabajar *temas cercanos* haciendo referencias a situaciones conocidas y significativas” y “Atender a la Diversidad Sociocultural”. Por un lado, el profesor argumentaba *adaptar el programa a lo que los engancha* atendiendo al interés y fomentando la participación de los estudiantes -y no solo al mandato curricular general-, “porque es la única manera de que aprendan”. Por otro lado, proponía *enseñar que no se debe discriminar por ningún motivo haciendo visibles las marcas de nacionalidad*, fundamentado en la idea de que “como suele haber discriminación por nacionalidad, es preferente que salgan a la superficie los prejuicios”. Finalmente se dispuso a “poner en juego sus experiencias y conocimientos con los contenidos curriculares”.

Su primera actividad en torno al tema consistió en interpretar tres artículos de la Constitución Nacional que refieren, por un lado, al fomento de la inmigración europea, por otro lado, al acceso de los migrantes a los derechos civiles, finalmente, a la democracia representativa y la elección de autoridades.

La escena comienza en el contexto de trabajo del último artículo mencionado, cuando un estudiante -a pedido del profesor-, lee en voz alta el Artículo 22:

E1:- El pueblo no delibera ni gobierna, sino por medio de sus representantes y autoridades creadas por esta Constitución....

El profesor pregunta:

P: ¿Qué elegimos? ¿Quiénes son nuestros representantes?

E2: Macri

P: ¿Solo al presidente elegimos? No existe representación directa. ¿A quién más?

⁷ Según el docente, la migración no ha sido un tema prioritario para trabajar como contenido curricular específico, sin embargo fue un tema puesto en juego en situaciones de taller y en el aula a partir del trabajo con situaciones de discriminación en base a distintos atributos como el fenotipo -color de piel-, la pobreza, la condición de residir en una villa y la nacionalidad. Inclusive ha mencionado la escasez de material curricular existente como un obstáculo para trabajar el tema de las migraciones.

E3: La policía

El profesor con celeridad y escucha responde haciendo varias preguntas referidas a la intervención de un estudiante que parecía estar fuera de lugar.

P: ¿Nos representa? ¿Es autoridad creada por la constitución? ¿La policía les dijo en alguna oportunidad que era autoridad?

Esta última pregunta finalmente termina de orientar la clase para otro lado. Queda instalado un clima de interrogación por unos instantes, hasta que una estudiante levanta la mano para hacer otra pregunta.

E4: ¿Pueden allanar⁸? (Aludiendo al saber de que la policía suele ejercer la autoridad de esta forma). Desviando ya definitivamente el tema curricular planificado para la clase, sobre la elección de las autoridades que nos representan, el docente sale del libreta para responder a las inquietudes que atraviesan a los estudiantes.

P: Con orden judicial sí, sino es abuso policial

E5: ¿Por qué te mata la policía entonces?⁹ Sin desoír las expresiones que evidencian dramas vividos, el adulto a cargo del curso desvía la tensión irremediable de la muerte hacia otras situaciones de violencia policial no fatales.

P: ¿Por qué nos para la policía?

Nadie responde...continua...

P: ¿Por ser negro como yo, por vestimenta, por vivir en un barrio particular, por tener rasgos bolivianos?...

Nadie responde pero casi inmediatamente el docente propone un ejercicio sobre abuso policial insistiendo con el esquema anterior, ahora dando ejemplos con alumnos concretos, apelando a sus experiencias de vida y visibilizando marcas nacionales

P: ¿A quién elige parar la policía? ¿Al que es negro y tiene rasgos bolivianos... a un paraguayo que es blanquito o a un argentino?

Nadie responde en breves segundos pero el docente vuelve a hacerlo con inmediatez, no hay baches de silencio que evidencien cierto desconcierto y desorientación plasmado en sus miradas y en la falta de respuestas

P: Obvio que al migrante más si es negro, boliviano.

Dando a entender cuáles eran las características preferenciales de la policía

8 Los allanamientos refieren generalmente a la medida de intervención gubernamental ejecutada por la policía, extendida tras incendios en talleres textiles en barrios céntricos de la CABA provocados por extrema precariedad laboral. Como consecuencia de la notoria visibilidad que cobraron estos reductos productivos en esos barrios, se dio un proceso de mudanza hacia las villas de emergencia. La medida ha generado resistencias por parte de varias organizaciones de migrantes bolivianos. Para más información ver Groisman (2015).

9 Las intervenciones de los estudiantes las inquietudes que plantean aluden a experiencias cotidianas de tensión con la policía en su ejercicio presentado como abusivo. Dan cuenta de una relación que abarca variadas situaciones que van de la irrupción sorpresiva en los talleres textiles no habilitados en los que trabajan sus parientes, al asesinato. Es pertinente mencionar que en este asentamiento hay varias pintadas con caras de jóvenes e inscripciones que refieren a una denuncia de asesinato policial, al gatillo fácil, entre otros casos. De modo que denota un tema muy sensible para estos jóvenes.

para detener a un presunto delincuente, estableciendo una jerarquización de atributos variados, que-juzgando por el silencio- no se manifestaba como evidente para todos-, el estudiante que quedó en el ejercicio detenido por la policía, se quejó ofreciendo resistencia al señalamiento.

E6: ¿Por qué siempre yo?

El profesor le responde “*porque estas acá cerca nomás*” como diciendo que resulta indistinto a quien ponga como ejemplo y finalmente cierra la discusión porque toca el timbre. Fin de la escena.

Para comenzar, el ensayo de prejuicios policiales que puntualmente proponía suponer la nacionalidad de origen boliviana como preferencial para el ejercicio de la violencia policial pareciera haber sido un genuino intento de entrar en sintonía habilitando la palabra de los estudiantes y el despliegue de las inquietudes que ellos traían. En la escena los jóvenes desplegaron “temas cercanos” cuando tenían inquietudes, sus ricas experiencias, sus dramáticas cotidianidades atravesadas por la informalidad laboral, la privación material y el abuso policial cuando algún tema los preocupaba. Sin embargo, si bien sus saberes e intereses por momentos fueron apelados y escuchados por el docente, también presentaron desconcierto, desorientación, falta de respuestas (“silencios”) e, inclusive, resistencia cuando la cercanía de las experiencias eran interpeladas (y señaladas) por el docente. El final de la escena ofrecería evidencia para interpretar que la visibilización de la marca nacional supuso un ejercicio de “señalamiento de la diferencia” que ubicó a un alumno concreto en el lugar de *otredad nacional* que, asimismo, el docente representaba como el preferido para ejercer violencia policial; visibilización que, a su vez, estableció distancias entre el docente (argentino que no vive en la villa) y otros estudiantes (argentinos) y entre los migrantes entre sí (de acuerdo al país de origen y su color de piel) presentando un ranking de estereotipos en el cual “el boliviano” ganaría por reunir todas las condiciones negativas por excelencia, como el color de piel, los rasgos fenotípicos en clave étnica, la nacionalidad y la pobreza.

Si bien la primera pregunta que hace el docente utiliza la primera persona del plural, un pronombre personal inclusivo que refiere a un *nosotros* pasible de ser *detenidos* (*¿Por qué nos para la policía? ¿Por ser negro como yo?*). En la segunda instancia de preguntas, si bien sigue incluyéndose como posibilidad entre las opciones, va estableciendo distancias con los estudiantes ordenando los atributos que supone preferenciales a partir de estudiantes concretos. “Lo boliviano” aparece aquí y en otras situaciones de clase observadas, como un atributo claramente desvalorizado “desde arriba” y objeto de violencia. Sin embargo, el aula no escapa del todo a eso, presentándose como un ámbito donde inclusive -aunque sutilmente y con las distancias que las situaciones presentan-, el docente ejerce esas acciones, ya que él no ocuparía los peores lugares en el ranking y “en tanto identifica y obliga a hacer explícita esa identificación nacional que el estudiante podría desear ocultar” (NOVARO, 2011, p. 183). “Nombrar” puede significar “marcar” cuando los términos están “cargados” de connotaciones despectivas.

Considerando las palabras del estudiante al final de la clase, *¿por qué siempre yo?*, la interpelación a la identificación nacional sugiere haber sido experimentada en términos de señalamiento, instancia que nos permitiría pensar asimismo en una de las formas que asume el reconocimiento de la diversidad nacional en la escuela, a

saber: alterizado a través del “reconocimiento de estereotipos” que no encuentran en el aula un lugar para ser debatidos, ni complejizados, ni contrastados, ni contextualizados para ser desnaturalizados. Si bien las intenciones fueron problematizar supuestas representaciones discriminatorias y xenófobas que tendrían la sociedad argentina y sus instituciones policiales, el docente simplemente las presenta, sin remover el lugar de la subalternidad o sugerir formas de actuar o cuestionar los estereotipos étnicos nacionales y de clase a interpretar por la insistencia de esta modalidad en otras situaciones áulicas, entendemos que el docente interpelaría la diversidad reproduciendo un lugar subordinado.

Por último, estos propósitos y paradigmas de reconocimiento de la diversidad sociocultural y de fomento de la participación de estudiantes en la Escuela A, a considerar por esta escena y otras observadas a lo largo del trabajo de campo, fueron desarrollados sin desconocer las condiciones de desigualdad en términos de privación material de injusticia social y discriminación que atraviesan a los jóvenes migrantes. Sin embargo, propiciaron los siguientes efectos en términos de inclusión: por un lado, “la participación” se reducía fuertemente frente a las interpelaciones directas -a veces inclusive ejemplificadas con estudiantes concretos- sobre “temas cercanos” respecto de su identidad y experiencia nacional, étnica y de clase, abundando los silencios y - en menor medida- las resistencias de parte de los estudiantes. Con la excepción de que ellos los plantearan, pero nunca lo hicieron de forma directa o personal. Por otro lado, recurrentemente la diversidad sociocultural fue reconocida visibilizándola y marcándola, inclusive señalándola: sea explicitando la presencia de migrantes en el aula, personificando ejemplos con estudiantes migrantes, o bien asociando la migración a contextos de desigualdad social en los cuales los estudiantes estarían inmersos y en los cuales ocuparían una posición estereotipada y de exclusión social en torno a la precariedad de condiciones de vida. El campo nos abre preguntas acerca de las condiciones de inclusión que propician la hipervisibilización, el señalamiento, la presentación de un escenario donde “el boliviano” ocupa el lugar de subalternidad presentado como incuestionable.

En la Escuela B, en el marco del dictado de la materia Historia y Geografía en un curso de 1er Año, la docente a cargo propuso a los estudiantes analizar la ubicación de la escuela en el espacio representado. Para ello, tomó como punto de partida el mapa catastral del distrito, en el cual el trazado interior del barrio y, por ende, la escuela, no se encuentran incluidos, es decir, aparecen representados como si se tratara de un espacio verde o vacío. Para problematizar esta ausencia, la docente apeló a historizar la confección de mapas a través del tiempo. Esta propuesta se enmarca en un proyecto institucional de reconstrucción de la historia de la escuela.

En el marco de esta experiencia áulica, y al analizar un mapa Huamán Poma de Ayala, tuvo lugar el siguiente intercambio:

P: ¿Ustedes piensan que ellos (los pueblos originarios) pensaban el espacio igual que nosotros?

Algunos estudiantes responden tímidamente que no.

P: No, claramente no. En principio porque lo veían acostado. En segundo lugar porque lo experimentaban de otra forma. Y hablando de esto de experimentar, te hago una pregunta (refiriéndose a un alumno en particular que ha manifestado en otra situación ser hijo de paraguayos), el otro día te crucé por la calle cuando me iba de acá, ¿te acordás? Cuando empezamos a reconstruir la historia del barrio

surgió esto de que el barrio es peligroso o no es peligroso, ¿sí? El barrio podemos pensarlo como un espacio geográfico, es un espacio que está atravesado por un montón de cosas, ¿puede ser que la forma de pensar el barrio o de opinar sobre el barrio tenga que ver con cómo se vive, cómo se transita el barrio?

E1: No entendo

P: Vos venías caminando por esa calle de afuera del barrio ¿verdad? Yo estaba saliendo, vos estabas entrando.

A través de esta descripción acerca del sentido del desplazamiento, podemos pensar que la docente refuerza una cierta asignación de posición-sujeto (“yo estaba saliendo, vos estabas entrando”), que la diferenciada a ella, que vive afuera, de la mayoría de los estudiantes, que viven adentro del barrio. Marcando, así, una identificación directa con el barrio e indirecta con la población migrante y descendiente de migrantes que lo habitan, y que encarnaría el joven interpelado. La pregunta que sigue (*¿vos vivís adentro del barrio?*) refuerza aún más la interpelación recién señalada.

Cabe preguntarnos aquí por el sentido de esa interpelación de la docente que parece señalar ciertas identificaciones para incluirlas o problematizarlas. La forma que adopta la interpelación guarda reminiscencias con lo analizado en la escena de la Escuela A y nos genera, nuevamente, dudas acerca del potencial real de esta “diferencia marcada” con intenciones positivas para lograr el objetivo inclusivo que parece plantearse y, así, colaborar en el cumplimiento efectivo del derecho a la educación de los jóvenes pertenecientes a familias migrantes. Pero el intercambio sigue y se profundiza:

P: ¿Vos vivís afuera del barrio?

E1: No, adentro.

P: ¿Vos qué pensás que piensan de este barrio o de esta escuela los que pasan por la Avenida General Paz?¹⁰ *E2: Que somos unos negros de mierda.*

P: Ahí va, ahí va.

E3: ¿Cómo? ¿Cómo? (señalando el uso de un vocabulario “no apropiado” para el contexto áulico)

E4: Unos indios, unos villeros.

A continuación la docente intenta problematizar los términos sugeridos por los estudiantes. Sus preguntas reciben respuestas breves. Por ejemplo, al preguntar “¿por qué indios?”, una estudiante dice “por salvajes”. La docente toma esta respuesta e intenta reflexionar con los estudiantes sobre la interpelación por ellos sugerida.

P: El que le dice a otro que es un indio, un negro, un villero, ¿qué está tratando de hacer?

E1: Discriminar.

P: De discriminarlo. ¿Qué más?

10 La Avenida General Paz es una autopista que pasa a 10 cuadras del barrio. Su recorrido se desarrolla totalmente en el límite entre la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires.

E2: Insultar.

P: De insultarlo

E2: Faltarle el respeto

E3: Hacerlo sentir mal.

P: Bien. Me encantó. Hacerlos sentir mal, hacerlos sentir menos, de hacerlos sentirse inferiores.

E4: Rechazados.

P: Rechazados. Una de las preguntas sería cómo se construyó eso. ¿Por qué pasa eso?

E4: Por el periodista ese que sacó una vez el tiroteo.

Aquí la alumna hace referencia a un famoso periodista argentino quien, en medio de una cobertura periodística de un enfrentamiento entre pandillas de jóvenes armados, rebautizó al barrio como “Fuerte Apache”. Nombre que, tal como se desprende del diálogo, es experimentado por algunos estudiantes como estigma y, por otros, como identificación con una forma específica de habitar el barrio. A diferencia de la situación narrada previamente en la Escuela A, aquí los estudiantes sí se nombran a sí mismos pero ubicándose en la mirada de un “otro” foráneo, un habitante que pasa con su auto por una autopista cercana. Y, en ese nombrar, dan cuenta de los modos en que ellos se sienten interpelados por quienes, al igual que la docente, no viven en el barrio y no son de origen migrante. La docente, a través de las preguntas planteadas habilita esa reflexión interpellando diferencias y estigmas. De este modo, encarna de un modo complejo ese mandato democratizador y de respeto a la diversidad que hemos analizado previamente. En esta escena, ese mandato es ejercido “señalando” la diferencia pero, a diferencia de lo que sucede en la Escuela A, la apelación a “hacer hablar al otro que estigmatiza” y el ubicar a los estudiantes en el lugar del “estigmatizado” abren las puertas a una problematización y una reflexión acerca de estas marcas e identificaciones. De todos modos, la pregunta que nos convoca, aquella que se interroga por el potencial real de esa interpelación que intenta marcar o señalar positivamente las identidades migrantes en el aula para incluir, sigue latente.

Cuando, en la escena antes transcrita, la docente pregunta por ese “otro” que los estigmatiza e interpela imaginariamente, la referencia se amplía a la policía, los vecinos que viven en barrios cercanos, la gente que vive en la Capital, los “chetos” (personas de clase alta). El análisis de los términos “negro, indio, villero”, sin embargo, sugiere que la docente intenta interpelar a los estudiantes en su condición de migrantes e hijos de migrantes, pero la identificación de éstos con esa condición no termina de aparecer en el diálogo. Al mirarse a través del prisma de ese “otro”, los estudiantes dan cuenta de esa identificación estigmatizante como un atributo con connotaciones étnicas, raciales y de clase, y objeto de violencia, pero la dimensión de la nacionalidad no está presente. Estas nuevas preguntas que no pretendemos responder aquí: ¿Cómo experimentan y se relacionan los propios estudiantes con su pasado, reciente o lejano, migrante? ¿Qué les transmiten sus familias? ¿Cómo se relacionan con eso? ¿Cómo actúan el barrio y la escuela sobre las identificaciones vinculadas a las nacionalidades?

Por otra parte, de modo similar a lo que sucede en la escena de la Escuela A, observamos que la escuela no escapa del todo a esa estigmatización y desvalorización que estamos tratando de analizar, al erigirse en un espacio donde la docente genera un contexto áulico en el cual, en cierta forma, obliga sutilmente a los estudiantes a hacer explícita su identificación nacional, étnica o barrial, identificación que los estudiantes podrían desear ocultar.

En ambos casos, aquello que se pone en juego es cómo cada estudiante se ubica ante la estigmatización del “otro” (la policía, el que no vive en el barrio, los medios de comunicación, etc.) que los docentes traen a escena durante las situaciones áulicas. Las identificaciones vinculadas con el origen migrante de los estudiantes, entonces, se encuentran atravesadas por profundas desigualdades de clase que redundan en identificaciones complejas que, como hemos visto, las escuelas intenta interpelar, no siempre con éxito. A pesar de la fuerte presencia de migración en las escuelas estudiadas, el tratamiento de la diversidad nacional, étnica y de clase no ha resultado un tema prioritario para problematizar en las aulas ni en los Proyectos Institucionales hasta que llegamos a las instituciones educativas. De modo que, es muy probable que lo vivenciado en las escuelas haya estado condicionado por nuestra presencia y por el conocimiento de nuestros intereses particulares por investigar temas sobre la migración, la identidad, la socialización política y la transmisión intergeneracional de saberes, y no el resultado de una propuesta escolar revisada que permitiera pensar en las modalidades y los alcances de poner en juego mandatos de “respeto por la diversidad” y otros paradigmas democratizadores vigentes en el sistema escolar.

4. A modo de conclusión

En este escrito nos propusimos analizar una serie de situaciones escolares vinculadas tanto a procesos de enseñanza y aprendizaje formal, como a procesos más amplios de socialización escolar de jóvenes migrantes y descendientes, que nos permitieron pensar algunas dinámicas de desigualdades desde un abordaje que intentó problematizar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación de estas juventudes en la Argentina en la actualidad.

En la reconstrucción y el análisis de esas situaciones, dos dinámicas de desigualdades vinculadas a modalidades de interpelación de identificaciones nacionales, étnicas y de clase de estos jóvenes emergieron con mayor claridad: 1) la invisibilización – hipervisibilización de los orígenes nacionales de los estudiantes o de sus familias; 2) la interpelación a las identificaciones nacionales que actúa como señalamiento, más que como valorización positiva. Se trata de dos modos de interpelación de las identificaciones de los jóvenes migrantes que se encuentran íntimamente relacionadas entre sí y que pueden ser concebidos como modos de aquello que hemos analizado a través de la noción de “inclusión subordinada” (NOVARO, 2016).

Algunos de los modos de interpelación identitaria por parte de docentes que hemos analizado son experimentadas por los jóvenes migrantes en términos de señalamiento y no de valorización, nos permiten pensar en una de las formas que asume el reconocimiento de la diversidad nacional en la escuela: alterizado a través del “reconocimiento de estereotipos” que no encuentran en el aula un lugar para ser debatidos, ni complejizados, ni contrastados, ni contextualizados para ser

desnaturalizados. Montando un escenario por parte de docente que deja el drama de la discriminación y la xenofobia abiertos como una realidad dada (GROISMAN, 2017).

Por otra parte, el análisis de aquellas situaciones en las cuales los docentes interpelan a los estudiantes migrantes “hipervisibilizando” su origen nacional, también nos conducen a pensar que la escuela no escapa del todo a esa estigmatización y desvalorización que hemos tratado de analizar. Especialmente, cuando la escuela se erige en un espacio donde los docentes generan un contexto áulico en el cual, en cierta forma, pretenden obligar a los estudiantes a hacer explícitas sus identificaciones nacionales, étnicas o barriales, identificaciones que los estudiantes podrían desear ocultar.

Las situaciones analizadas también nos permitieron dar cuenta de modos específicos de “inclusión subordinada” (NOVARO, 2016), en la medida en que las escuelas no impiden el acceso formal de los jóvenes migrantes, pero, en muchas ocasiones, actúan desconociendo sus trayectorias socioeducativas previas e/o hipervisibilizándolas. En ambas escuelas también pudimos observar que los proyectos no contemplan a la población migrante a pesar de la importante presencia de jóvenes de origen migrante o pertenecientes a familias migrantes en las aulas. Esto da cuenta de aquello que, también, señalan otras investigaciones acerca de la “alta visibilidad” de los jóvenes migrantes en los espacios educativos (DIEZ, 2013, HECHT, 2010). Visibilidad que no siempre se extiende a las políticas públicas y los proyectos institucionales. Es decir, visibilidad no es, necesariamente, sinónimo de inclusión.

Por último, entendemos que las dinámicas de “hipervisibilización” e “invisibilización” de los orígenes nacionales de los jóvenes migrantes o descendientes, expresan procesos de desigualdad social en dinámicas de “inclusión subordinada”, que tensionan procesos de inclusión-exclusión y limitan la efectivización del derecho a la educación de la población migrante en los contextos analizados. La ampliación del derecho a la educación llevada a cabo a través de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206, entre otras herramientas legales, nos ha planteado grandes desafíos que merecen ser analizados y repensados a la luz de aquello que sucede en las escuelas y en las aulas.

Referências

- ARGENTINA, Legislatura de la CABA. **Ley 203/1999**. CABA, 1999.
- ARGENTINA. DGEyC CABA. **Relevamiento Anual 2011**. CABA, 2011.
- ARGENTINA. DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. **Ley de Educación Provincial de Buenos Aires 13.688/07**, Buenos Aires, 2007.
- ARGENTINA. Dirección Nacional de Migraciones. **Ley de Migraciones Nº 25871/03**. Decreto 616/2010. Bs As: 2010, p. 86.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Ley de Educación Nacional 26.206/06**. Bs As: 2006.
- BEHERAN, M. “**A la vida siempre le tuve curiosidad... Siempre quise aprender y hacer cosas pero mi deseo es volver a mi país**”. **Intersecciones entre experiencias formativas, transiciones laborales e identificaciones nacionales de jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes en la ciudad de Buenos Aires**. Tesis Doctoral (Mimeo), Buenos Aires, 2012.

- CAMPOS, L. E. **Una desconstrucción antropológica de la diferencia**. Universidad de Santiago, Chile, s/f.
- DIAZ, R., DIEZ, M. L., THISTED, S. **Educación e Igualdad: la cuestión de la Educación Intercultural y los pueblos indígenas en Latinoamérica**. CLADE, Brasil, 2009.
- DIEZ, M. L. **Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la Ciudad de Buenos Aires**. Tesis de doctorado. FFyL, UBA, 2014.
- DIEZ, M. L. Repensando la interculturalidad en educación. **Revista Docencia**, N° 51, p. 5-17. Publicación del Colegio de Profesores, Santiago, Chile: 2013.
- DIEZ, M. L., NOVARO, G. ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos. **Diagnóstico participativo sobre discriminación**, Bs As: Asociación por los Derechos Civiles y Editores del Puerto, 2009.
- DIEZ, M. L., NOVARO, G. Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales. En: **Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural**. Bs As: Noveduc, 2014.
- DIEZ, M. L.; MARTÍNEZ, L., GROISMAN, L. Procesos de identificación, políticas públicas y perspectivas de derechos. En: **Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación** (coord. G. Novaro; L. Santillán; A. Padawer). 1a ed.- CABA: Biblos, 2017.
- DUSSEL, I. La escuela media y la producción de la desigualdad. En: **La escuela media en debate**. Bs As: Manantial, FLACSO: 2009, p. 38- 52.
- EZPELETA, J, ROCKWELL, E. Escuela y clases subalternas. En: **Pesquisa participante**. San Pablo: Corte Editora, 1986.
- FILMUS, D.; KAPLAN, C.; MIRANDA, A. y MORAGUES, M. **Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización**. Bs As: Santillana, 2001.
- FRANZÉ MUDANÓ, A. *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y social-Comunidad de Madrid, 2002.
- GARCÍA BORREGO, I. Los hijos de inmigrantes como tema sociológico. **Anduli**, N° 3, 2003, p. 27-46.
- GRIMSON, A. Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina. En: **Migraciones regionales hacia la Argentina**. Bs As: Prometeo, 2006, p. 69- 97.
- GROISMAN, L. V. "Mandatos e Interpelaciones identitarias de jóvenes migrantes desde contextos áulicos de socialización política en una escuela media de la CABA". **VII Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos en Argentina**, Bs As: 2017.
- GROISMAN, L. Demandas, conflictos y actores involucrados en la disputa por la vivienda y el hábitat en una villa del sur de la Ciudad de Buenos Aires. **5º Jornadas de Jóvenes Investigadores**, IIGG - CLACSO, 2009. GROISMAN, L. V. Reconfiguraciones del espacio político: cuando ocupar ya no es la forma adecuada para demandar y entablar negociaciones con el Estado. El caso del Parque Indoamericano. **Identidades** Núm. 8, Año 5, Junio 2015, p. 01-25.
- HALL, STUART. Introducción: ¿quién necesita la 'identidad'?. En: **Questions of Cultural Identity**. Londres: Sage.
- HECHT, C. M. GARCÍA PALACIOS, N. ENRIZ, M.L. DIEZ (2015). Interculturalidad y educación en Argentina. En: **Educación, pueblos indígenas y migrantes**. Bs As:

Biblos, 2015.

HENDEL, V. La diversidad cultural en el aula. Migración, saberes y tensiones en una escuela del conurbano bonaerense. **Encuentro de Voces y Experiencias desde y hacia la Interculturalidad**. San Miguel, Universidad Nacional de Luján, 2017.

NEUFELD, M. R., THISTED, J. “Vino viejo en odres nuevos”: acerca de educabilidad y resiliencia. **Cuadernos de Antropología Social**, Bs. As., vol. 19, p. 83-99, 1999.

NOVARO, G. Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. **Nómadas** (Col), núm. 45, octubre, UCB, Colombia, p. 105-121, 2016.

NOVARO, G. Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? En: **La interculturalidad en debate**. Bs As: Biblos, 2011, p. 179-203.

NOVARO, G. Palabras desoídas - palabras silenciadas - palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires. **Educação. Revista do Centro de Educação**, vol. 34, nº 1, enero-abril, 2009, p. 47-64, UFSM, Brasil.

Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117112634004>>. Accedido a: 29 nov.2017.

NOVARO, G., DIEZ, M. L. ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? En: COURTIS, C., PACECCA, M. I. **Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo**. Bs As: Editores del Puerto y ADC, 2011.

NOVARO, G., DIEZ, M. L. Educación y migración en Argentina: expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles, En: NOVARO, G., A. PADAWER y HECHT, A. (comp.) **Educación, pueblos indígenas y migrantes**, Bs As: Biblos, 2015.

PINEAU, P. **La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930)**. Buenos Aires: FLACSO, 1997.

PUIGGRÓS, A. **Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino**. Bs As: Galerna, 1990.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**. Buenos Aires: Paidós, 2009. 221 p.

SAYAD, A. Le mode de génération des générations ‘immigrées’. En: **L’Homme et la Société**, 111, 1994, p. 154-174.

SINISI, L. La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. En: NEUFELD, M. R., THISTED J. **De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela**. Bs As: Eudeba, 1999.

TAMAGNO, L. La construcción social de la identidad étnica. **Cuadernos de Antropología**. Bs As: 1988, p. 48 - 60.

TENTI FANFANI, E. **Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso**. Bs As: IPE, UNESCO, Fundación OSDE, Altamira, 2003.

THISTED, S, DIEZ, M. L., VILLA, A. **Consideraciones acerca de la interculturalidad**. DGCyE. La Plata: DGCyE, 2007.

THISTED, S. Capítulo V. Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las “diferencias”. En: **Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural**. Bs As: Noveduc, 2014, p. 230.

Recibido em: 01/11/2017.

Aprovado em: 15/11/2017.