



Discursos y prácticas en torno de los/as niños/as de origen boliviano en una escuela rural de Salta

Soraya Ataide
ICSOH CONICET UNSa
soraya.ataide@gmail.com

Palabras clave: Migración boliviana – Escuela – Discursos y prácticas

Introducción

En la presente ponencia analizamos los discursos y prácticas de docentes de una escuela rural de Salta, en torno de los comportamientos, el rendimiento escolar y las relaciones interpersonales, de niños/as y jóvenes hétero y auto asignados como bolivianos/as. Niños/as que integran familias cuya principal ocupación es el trabajo en las producciones tabacalera y hortícola presentes de forma predominante en la zona donde se emplaza el establecimiento escolar. En realidad, tanto en Salta como en el resto de las provincias que integran el Noroeste argentino -NOA- ambas actividades constituyen nichos laborales con una importante presencia de trabajadores/as y productores de origen boliviano. Estas actividades se caracterizan por ser trabajo intensivas, además el trabajo es generalmente mal pago, precario y con escasas posibilidades de movilidad ascendente.

Los/as niños/as y jóvenes que integran familias de origen boliviano a priori se asemejan tanto por su pertenencia nacional, predominantemente estigmatizada desde una matriz clasificatoria que ubica el sujeto ideal nacional argentino como blanco y europeo (Briones, 2008), lo cual los identifica como inmigrantes no deseados (Domenech, 2011), como también por la inserción laboral subalterna de sus padres y madres. No obstante se diferencian entre sí por la antigüedad de la migración, por su pertenencia étnica, por la actividad donde se articulan sus padres y madres (tabaco u hortalizas) y por la posición en la que se encuentran en la producción (trabajadores o productores).

Estos factores inciden en el modo en que son interpelados/as por las docentes, cuyos discursos y prácticas se desplazan entre la negación o sub valoración de las trayectorias escolares previas de estos/as niños/as y jóvenes en origen y todo aquello vinculado a su pertenencia étnico nacional; negación sobre la existencia de experiencias discriminatorias por parte de sus compañeros/as y, la exposición/folclorización de su pertenencia nacional, construyendo estereotipos que en algunos casos son valorados y en otros, no.

El estudio enfoca en una escuela rural pública, ubicada en un municipio salteño del departamento de Cerrillos, adyacente a la ciudad de Salta; donde funciona el nivel inicial (por la mañana) y primaria (en modalidad de jornada completa). La investigación fue abordada con enfoque etnográfico utilizando como técnica de obtención de datos la observación participante y entrevistas en profundidad realizadas a directivas¹ y docentes² del establecimiento, entre agosto y diciembre de 2018. Los hallazgos que se presentan forman parte también del análisis de registros tomados en diversos espacios (recreos, momentos de clase dentro del aula, en clase de agronomía y de gimnasia) donde mantuvimos contacto y diálogo con niños/as y jóvenes alumnos/as y sus docentes.

Algunos antecedentes sobre la presencia de niños/as y jóvenes integrantes de familias bolivianas en la escuela argentina

En vinculación con el derecho a la educación de niños/as y jóvenes inmigrantes de origen boliviano en Argentina, Ceriani Cernadas y Fava (2009) sostiene que existe una vulneración de este derecho en distintos puntos del territorio nacional. El autor plantea que, si bien el ingreso a la escuela primaria es generalizado para estos/as niños/as, luego aparecen

¹ Entrevistamos a la directora y vice directora del establecimiento escolar.

² Nos entrevistamos con 14 (trece) docentes, dos de asignaturas especiales, dos de jardín, dos de primer grado, una de segundo, dos de tercero, dos de cuarto y quinto grado, uno de sexto y dos de séptimo.

obstáculos, por ejemplo al momento del otorgamiento de certificados que permitan la continuidad en el sistema educativo (Ceriani Cernadas y Fava, 2009). Como afirma Novaro (2015) la exclusión educativa de estos niños no es un dato evidente, sino que se advierte en los particulares modos de estar dentro del sistema escolar en un proceso que la autora llama inclusión subordinada, la cual resulta en:

el tránsito por circuitos escolares de menor prestigio, desconocimiento de las trayectorias educativas previas de los niños, estereotipos de los docentes sobre la escolarización en Bolivia (paradójicamente muy valorada por las familias), bajas expectativas de desempeño, silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes. (Novaro, 2015:40)

Una inclusión subordinada que responde a prácticas discriminatorias por parte de aquellos agentes mediadores, los que representan a las políticas públicas en los establecimientos educativos, como son los directivos de las escuelas. Si bien no puede generalizarse, los/as docentes suelen estar interpelados/as por constelaciones de sentido hegemónicas en contextos socio-históricos particulares. Esto mismo los lleva a reproducir las clasificaciones racializantes sobre la otredad y naturalizar la no-pertenencia de los denominados inmigrantes a la sociedad en donde residen (Pizarro, 2012).

Consideramos que esta situación puede vincularse también a que la denominada cuestión migratoria en las escuelas no participó del debate público ni estuvo contemplada entre los temas de la reforma del sistema educativo³. Lo cual Novaro (2012:463) vincula con la “falta de problematización del mandato nacionalista y a la vigencia de la función nacionalizadora de la escuela”. Según la autora, los sentidos del nacionalismo han sido muchos en el país y en los distintos periodos de conformación del sistema educativo, sin embargo, la definición de sentidos formativos y los mecanismos de regulación del trabajo docente, en general se han manejado con versiones del nacionalismo donde “los otros”, los extranjeros, los indígenas, los migrantes, ocupan el lugar de una diversidad objeto de miradas sospechosas, de representaciones que alternan entre la desvalorización y el exotismo.

Martínez (2012) reconoce en los discursos de los/as docentes las huellas de ideas pasadas, del crisol de razas y del asimilacionismo, mezcladas con ideas modernas sobre el multiculturalismo y la interculturalidad y el modo en que operan en las configuraciones de nacionalidad que se construyen en la escuela. Si bien desde las políticas de Educación

³ La reforma educativa, realizada en el año 2009 concibe a la escuela como un lugar de inclusión, al cual cualquier sujeto (sin importar su nacionalidad) puede concurrir, y como un espacio donde prima la idea de “interculturalidad”.

Intercultural y Bilingüe han comenzado a plantearse algunos quiebres en este discurso, en general se limitan al apoyo y seguimiento de experiencias educativas de la población indígena. “Queda así un gran vacío para otros colectivos (tales como los niños y jóvenes migrantes latinoamericanos) que en muchos sentidos se alejan de los parámetros de identificación y formación establecidos” (Novaro, 2015:41).

Domenech (2013) sostiene que la escuela aparece como aquella encargada de llevar adelante el mandato de formación y consolidación de la identidad nacional, siendo allí donde se produce y reproduce el pensamiento de Estado. De esa forma, en tanto territorio privilegiado de producción material y simbólica del Estado-nación, se construyen y circulan representaciones y prácticas concretas que hacen al mantenimiento y a la legitimación de la división principal –la división entre nacionales y extranjeros– que propone el pensamiento de Estado, aprendida y afirmada como una división natural del mundo social (Ibídem). En ese sentido y en el escenario planteado en la investigación que nos proponemos, resulta relevante interrogarse sobre el modo en que los/as niños/as de origen boliviano son interpelados desde los modelos hegemónicos de identificación y, en particular, al lugar en que quedan ubicados desde múltiples manifestaciones del nacionalismo escolar (Novaro, 2012).

Las investigaciones realizadas hasta el momento sobre las representaciones y prácticas que definen las identidades de los hijos e hijas de migrantes bolivianos/as en contextos escolares en otros puntos del territorio argentino muestran la construcción de estereotipos y estigmas atravesando las relaciones entre docentes y alumnos/as, como también entre los/as mismos/as alumnos/as. En la ciudad de Córdoba por ejemplo, el estudio de Domenech⁴ (2014) reconoce la presencia de imágenes que asocian a estos/as niños/as con una menor capacidad intelectual, de tener una habilidad particular o preferencia para las matemáticas, sugiriendo en algunas circunstancias que dicha habilidad se relaciona con su predisposición o condición natural para el trabajo. Otra de las imágenes que menciona es aquella que los/as asocia a un comportamiento “respetuoso” lo cual se articula en el discurso docente con la idea de que los bolivianos - tanto alumnos como padres/madres - son “sumisos”. También el silencio como señal de consideración, junto al uso de un tono bajo de voz, la actitud de quietud, el precepto de no contestar y no contra argumentar, forma parte, según Domenech (2014) de las disposiciones esperadas tanto por sus familias como por la institución escolar en la sociedad de origen según la jerarquía maestro - alumno socialmente aceptado (Ibídem).

⁴ En el trabajo citado el autor relata su investigación en una escuela primaria estatal de un barrio periférico de la Ciudad de Córdoba.

Ahora bien, las características de “estudiosos” y “responsables”, a diferencia del resto de los alumnos, es explicada en el discurso docente a partir del interés que recibe la educación entre los inmigrantes como recurso de movilidad social ascendente (Ibídem). Por su parte, en relación al silencio en estos/as niños/as, Martínez (2012) explora la “vergüenza” de los/as niños/as identificados/as como bolivianos/as, concluyendo en que resulta clave entenderla en el marco de la negación u ocultamiento de las propias pertenencias que se producen en contextos de estigmatización y/o silenciamiento histórico de las mismas⁵. Veamos ahora cuáles son los hallazgos en el marco de nuestra investigación en una escuela rural de Salta.

La escuela y su contexto

El establecimiento donde realizamos la investigación corresponde a una escuela rural que cuenta actualmente con 224 niños/as y jóvenes, la misma está ubicada sobre una ruta provincial a unos veinticinco kilómetros de la ciudad de Salta, en el municipio de La Merced, en el departamento de Cerrillos. Estos/as niños/as y jóvenes generalmente viven en las cercanías de la escuela, algunos en la ciudad de La Merced (distante solo a un kilómetro), como también en el “pueblo” (como suelen indicar) de San Agustín (una localidad ubicada a tres kilómetros de la escuela). Y muchos de ellos residen en las fincas tabacaleras y hortícolas que se encuentran en torno de estos lugares.

De acuerdo a nuestras entrevistas, por lo menos el sesenta por ciento de las familias de los/as niños/as y jóvenes que asisten a la escuela, se vinculan como trabajadoras en actividades agrícolas, en su mayoría en la producción de tabaco y en la hortícola. Justamente, el área de influencia de la escuela se caracteriza por la producción de tabaco, en menor medida de hortalizas, pero también de porotos, inclusive cuenta con algunas granjas avícolas y varias fábricas productoras de cal.

De acuerdo a lo observado, actualmente la escuela cuenta con al menos un 35% de niños/as procedentes de familias bolivianas, entre nacidos/as en dicho país y aquellos/as cuyos padres/madres o abuelos/as lo hicieron. Estas familias se diferencian por antigüedad de la migración, por la pertenencia étnica, por la actividad donde se articulan (tabaco u hortalizas) y por la posición en la que se encuentran en la producción (trabajadores o productores). Podemos encontrar familias bolivianas que llevan varias décadas en la zona, contando con

⁵ En su estudio en una escuela pública de la ciudad de Buenos Aires, Martínez (2012) sostiene que aquello que se pone en juego en las representaciones sobre los/as niños/as identificados/as como bolivianos/as es un sistema de jerarquías entre saberes, pertenencias socioculturales y rasgos fenotípicos.

tres generaciones residiendo en Argentina, dentro de las cuales podemos identificar una movilidad socio económica ascendente. Concretamente algunas de estas familias, luego de articularse como trabajadoras, lograron arrendar tierras o adquirirlas vía compra, en definitiva convertirse en productoras. Pero también familias que tienen distintos ritmos de movilidad entre Bolivia y diferentes espacios productivos en Salta, dentro de los cuales muchos permanecen en su rol de trabajadores.

Entonces reconocemos la presencia de niños/as que asisten desde su inicio de la edad escolar en el mismo establecimiento, otros/as que llevan varios años en el mismo, mientras algunos pasan solo algunos meses en una escuela, luego asisten a otra y así, transitando la movilidad laboral que experimentan sus padres y madres. Algunas familias son hétero o auto asignadas por su pertenencia indígena además de boliviana, asociada a su vestimenta o por ser quechua parlantes, mientras otras únicamente son marcadas por su pertenencia nacional.

En relación a los/as maestros/as hemos observado que un 80% de los/as mismos/as llevan más de diez años en la escuela y una experiencia docente de por lo menos quince años. Estos/as se formaron como docentes en una etapa en la cual aún no se hablaba de interculturalidad en los institutos de formación docente en Salta. El resto tiene menos de dos años en la escuela y se encuentran iniciando su experiencia docente, los/as mismos/as manifestaron haberse formado en educación intercultural (lo cual significa básicamente que cursaron una materia en el profesorado), pero solo enfocada en las identidades indígenas dentro del territorio salteño.

Discursos docentes en torno de los/as niños/as y jóvenes hétero y auto asignados como bolivianos/as

En un primer análisis de los discursos docentes aparecieron dos posiciones diferenciadas, una en la cual no se percibe como una problemática específica la integración escolar de los/as niños/as y jóvenes de origen boliviano y otra en la cual los/as alumnos/as son presentados/as como mayormente agresivos/as y fundamentalmente hacia aquellos/as que son marcados/as como bolivianos/as. Dentro del primer grupo de discursos encontramos aquellas/os docentes que llevan más de diez años de trabajo en la escuela y especialmente son las maestras encargadas de cada grado, lo cual implica que permanecen más horas por semana con los/as alumnos/as. El segundo tipo de discurso “problemático” refleja la percepción de la mayoría de los docentes de las áreas especiales (música, gimnasia, agronomía) como también de aquellas docentes que se encuentran iniciando su experiencia docente y transitan su primer año de trabajo en la escuela.

Dentro de los discursos que no reconocen como problemático el tránsito de los/as alumnos/as marcados/as como bolivianos/as en la escuela podemos mencionar por ejemplo el caso de una de las directivas del establecimiento, anteriormente docente, quien afirmaba que no había presenciado ningún tipo de discriminación, “aun cuando había chicos que se les notaba que eran bolivianos, por su acentuación al hablar”. Luego intentó una explicación sobre esta situación: “antes sí había, ahora no tanto, quizás por el día de la diversidad cultural donde se trabaja ese tema. Eso contribuye a la integración” (cuaderno de campo, 7 de agosto de 2018). Ejemplo de discursos de docentes de áreas especiales, en torno de los alumnos/as de marcados/as como bolivianos/as son los siguientes:

“Entre ellos sí se dicen cosas ¡boliviano! Como insulto, pero en mi clase no, saben que yo no lo permito” (Docente de educación física, entrevista realizada el 7 de agosto de 2018).

“... son mal vistos, son los pata sucias” (Docente de agronomía, entrevista realizada el 14 de agosto de 2018).

“Los chicos vienen cada vez más agresivos, son violentos tanto física como de la palabra también, si son bolivianos peor” (Docente de música, entrevista realizada el 16 de octubre de 2018).

Una primera cuestión que podría explicar estos diferentes discursos es que los alumnos se comportan de modo diferente con las maestras de grado (y especialmente con mayor antigüedad docente) y con las de áreas especiales ¿Por qué podría ser esto así? Podrían aventurarse respuestas como que las normas de comportamiento en las horas de clase con las maestras de grado son más estrictas que en el resto de las asignaturas especiales, así también la antigüedad docente podría corresponderse con mayores estrategias para mejorar la disciplina entre los alumnos. Sin embargo, en nuestro trabajo de observación participante no hemos reconocido tan diferentes comportamientos que puedan dar lugar a esos discursos de naturaleza opuestos.

Inferimos que tan disímiles discursos encuentran su explicación en los distintos imaginarios docentes, sobre cómo debe transcurrir un espacio de clase y de lo que los/as mismos/as docentes perciben como problemas. Inclusive la naturalización sobre ciertos comportamientos y formas de relacionarse que pueden identificarse como violentos y discriminatorios. También podemos argumentar que la negación de las maestras más antiguas de caracterizar el espacio de clase como problemático y agresivo sobre ciertos/as niños/as en particular, podría estar

asociada a la responsabilidad que recaería sobre ellas y que por eso mismo pretenden ocultar, negar e invisibilizar.

Discursos en torno del comportamiento

En primer lugar en los discursos de las docentes aparecen estereotipos recurrentes sobre los/as niños/as de origen boliviano destacándolos por su buen comportamiento. Aparecen como tranquilos/as, silenciosos/as, para nada contestadores/as, ni agresivos/as, que valoran la escuela, todo lo cual les asigna el valor de respetuosos y humildes. Características que son principalmente percibidas como una herencia cultural, transmitida por sus padres, vinculada a su pertenencia nacional y asociada a su vez a la condición de “buenos trabajadores” de sus padres y madres. Así los caracterizaba una docente de tercer grado:

“... se caracterizan por ser muy respetuosos [...] En conducta son muy buenos, respetuosos y los padres acompañan, son colaboradores, responsables y valoran al maestro. La mamá de uno de los chicos contaba que no terminó ni tercer grado en Bolivia y ella valora mucho que su hija pueda estudiar en la escuela [...] Los bolivianos son muy trabajadores, vienen con un bolsito y si viera ¡qué casas tienen ahora! Por ejemplo, ahí entrando a San Agustín la primera casa de ladrillos es de la familia de Nati⁶ y ella nos contó que antes vivían en un ranchito. Los padres son re trabajadores, son así” (Entrevista realizada el 7 de agosto de 2018).

En esta y otras entrevistas aparecen asociadas las características positivas de los/as niños y jóvenes procedentes de familias bolivianas con la capacidad de trabajo de sus padres que es transmitida hacia ellos/as. También es ponderado el rol de los padres y madres colaborando con las docentes, asociada a la valoración de la escuela en la vida de sus hijos/as. Las docentes consideran que dicha valoración está asociada a que estas familias conciben la escolaridad en Argentina como un recurso de movilidad social ascendente, no así para el resto de los/as niños/as nativos o criollos.

A su vez, existe en los discursos docentes una correspondencia entre lo que se concibe como un modo de vida no moderno/no urbano en estos/as niños/as comparándolos/as con los/as niños/as nativos/as explicando su comportamiento respetuoso o tranquilo: “estos chicos no andan con el celular como los de acá, o con la tele todo el tiempo” (Entrevista realizada a un profesor del área especial el 5 de agosto de 2018). También otra docente hacía referencia en el mismo sentido: “Esos niños no tienen en qué entretenerse, no tienen celular... los padres los educan así”. De estos fragmentos puede inferirse que los/as docentes entienden que el modo

⁶Para resguardar la identidad de nuestros/as entrevistados/as no mencionamos el nombre de la escuela y utilizamos pseudónimos para nombrarlos/as.

de transitar la niñez en las familias bolivianas, alejadas del modo urbano y moderno, asociada a no consumir ciertos bienes y formas de entretenimiento (celulares, televisión o computadoras) es positivo, ya que permite reproducir un comportamiento tranquilo, quizás asociado a una menor exposición a estímulos propios del acelerado modo de vida moderno y urbano y su lenguaje violento. Puede considerarse que esta distancia, permite también alejarlos de los aspectos negativos de la sociedad de destino y utilizar el tiempo únicamente en el trabajo o el estudio.

Ahora bien, la virtud del trabajo y el esfuerzo es en otra instancia relativizada por la docente citada arriba. En una ocasión nos relató una clase donde les propuso a los/as alumnos/as que contaran qué actividades habían realizado durante el receso escolar de verano, entonces reconoció un excesivo requerimiento de trabajo en los/as niños por parte de sus familias. Este fue el relato:

“Les preguntamos a los niños qué hicieron en las vacaciones y Sole (una niña hija de bolivianos) dijo, yo no tuve vacaciones, me fui a Bolivia pero estaban todo el tiempo trabajando, contó que allá no tienen nada, acarrean agua, cuidan a los animales. Pero no tienen vacaciones”. Esto a la docente le parecía algo negativo, porque “los niños están cumpliendo tareas que no les corresponde, por ejemplo cuidan de sus hermanitos, eso los hace responsables, pero son como adultos de muy chiquitos [...] les inculcan constancia. La desventaja es que los niños tienen muchas obligaciones y no disfrutan”.

Podemos inferir que, aquello que en primer lugar es destacado como positivo: la constancia y la responsabilidad, como cualidades aprendidas en el núcleo familiar y parte de una herencia cultural propia de los/as bolivianos/as, se torna negativa cuando es percibida como excesiva y cuando se realiza en momentos vacacionales, también cuando se asocia a una niñez sacrificada: “con muchas obligaciones” y “no disfrutan”. En definitiva se torna negativa cuando todo es sacrificio y no se permiten momentos de ocio. Entonces, se contraponen imaginarios sobre lo que deben ser los momentos de vacaciones y de trabajo, como instancias completamente separadas. Por ejemplo aquellas tareas necesarias para la subsistencia cotidiana de las familias bolivianas en contextos rurales, como puede ser cuidar los animales o trasladar agua, son concebidas como trabajo en la percepción de la docente y por lo tanto como una actividad que no debiera estar presente en ciertos momentos del año o no debiera ser realizada por niños/as.

Inclusive se contraponen imaginarios sobre la niñez y lo que significa trabajar o colaborar en la reproducción familiar. De acuerdo con Pizarro (2015) en la organización familiar del trabajo en las áreas indígenas-campesinas de muchos países, está implicada la "ayuda" de las

mujeres y los niños. Sin embargo, los discursos hegemónicos criminalizan tales prácticas entre los migrantes definiéndolos como trabajadores esclavos (Ibídem). En sus investigaciones, la autora plantea que muchas mujeres bolivianas no reconocen el trabajo esclavo ni sobre ellas ni sus hijos/as, y además muchas no tienen otras opciones debido a su situación de pobreza (Ibídem).

Por su parte, un docente al referirse a los/as niños/as bolivianos/as nos decía “tienen una relación reservada, de poco compartir y relacionarse con otros. Son tan *sumisos*, tranquilos, reservados, no se sabe qué les está pasando, si les duele algo, nada. Son calladitos, no digo que tengan una discapacidad pero les cuesta relacionarse. Por ejemplo, mira una de las nenas y me dice, ella es hija de bolivianos, las ves, ella mira, escucha, pero no participa” (Docente de agronomía, 13 de agosto de 2018).

El docente que habla refiere de modo similar a su colega antes citada, sobre las características de estos/as niños/as pero agrega un estereotipo que relaciona a estos/as niños/as directamente con la condición de buenos trabajadores de sus padres y madres: la sumisión. La cual se vincula al hecho de que se articulan como trabajadores en nichos laborales precarios, donde se sacrifican y no se quejan. Posteriormente, explica el comportamiento de la niña de la siguiente manera “... es que los de acá somos tan malos, de que una persona son sumisos, no sabes si están bien, no se expresan” (Entrevista a docente, 13 de agosto de 2018). De ese modo expresa una percepción sobre la relación entre nacionales e inmigrantes bolivianos, jerarquizado, de maltrato, lo cual para él explica el comportamiento sumiso y callado de la niña. Ya que estaría intentando evitar esa relación de maltrato desde sus pares nativos/as.

En definitiva, el comportamiento de estos niños/as es concebido por un grupo importante de docentes (maestras de grado y con mayor antigüedad docente) como nada problemático, porque son respetuosos, lo cual se asocia a su predisposición al trabajo, responsabilidad, humildad y sumisión, características que también suelen asignárseles a sus padres y madres en relación a su condición de “buenos trabajadores”. Inclusive presentan una imagen positiva sobre estos/as niños/as, por su distanciamiento al modo de vida urbano y moderno que los predispone mejor al estudio y hacia un comportamiento más tranquilo y respetuoso.

Sin embargo, como vimos también adquiere una connotación negativa cuando las tareas o el trabajo está presente en momentos del año asociados con las vacaciones y principalmente cuando son los/as niños/as quienes las realizan, alejándolos de aquello que se cree que debe ser las condiciones de vida en la niñez.

Discursos sobre el rendimiento escolar

En cuanto al rendimiento escolar encontramos discursos diferenciados con respecto a los/as alumnos/as que se encuentran en los primeros años de escolaridad y aquellos/as que transitan los últimos años. En relación a os/as niños que se encuentran en los primeros años de la escuela, los/as docentes no identifican dificultades importantes de aprendizaje y en caso de existir, las docentes remarcan que logran compensar las mismas a través de su esfuerzo y constancia, características que son principalmente asignadas por su origen boliviano. Una maestra de segundo grado comentaba sobre dos de sus alumnos bolivianos: “José no tiene problemas de aprendizaje, es inteligente. El que sí tiene dificultades es Arnaldo, pero él tiene deseo de superación, entonces eso le ayuda” (Entrevista realizada el 6 de agosto de 2018). Otra maestra de tercer grado afirmaba “... a veces son un poco lentos, pero muy cumplidos”. Las mayores dificultades en el rendimiento escolar son identificadas en los/as niños/as que transitan los grados más avanzados (quinto, sexto y séptimo). Particularmente en aquellos/as niños/as cuya migración es reciente (con una mayor trayectoria escolar en Bolivia) y se acentúa si además son quechua parlantes. Una maestra de séptimo grado encargada del área de Ciencias Sociales y Lengua, contaba que una de las nenas que había llegado desde Bolivia a comienzos del ciclo escolar tenía “muchos problemas”. Cuando le preguntamos cuáles eran esos problemas respondió que tenía “problemas de comprensión, en la oralidad, de coherencia, en las categorías gramaticales” (Maestra de séptimo grado, 4 de septiembre de 2018). Luego nos contó sobre una situación similar experimentada en otra de las escuelas, ubicada dentro del mismo departamento. Relató que en aquella ocasión había optado por consultar con el docente con quien compartía el grado, un maestro de mayor antigüedad quien le había respondido: “¡dejala, ellos no avanzan, pero ya se van!”.

Tal como sucedió en aquella escuela, la docente no manifestó contar con herramientas institucionales o personales para abordar la situación de su actual alumna. Ciertamente, otro docente mencionaba sobre esta misma joven: “Yo trato de incluirla y ayudarla, pero bueno, ella de allá trae poco contenidos” (Maestro de séptimo grado, 5 de septiembre de 2018).

En ambos discursos se relaciona el rendimiento escolar y el modo de intervenir sobre este, con la trayectoria escolar previa de los/as alumnos/as cuya migración es reciente: “trae pocos contenidos” y su condición migratoria: “ya se van”. Entonces, la misma escuela que tiene la obligación de incluir a los/as niños/as, en los establecimientos escolares en cualquier momento del año, sin importar su condición migratoria, no cuenta con herramientas para que logren transitar por los mismos, siguiendo los procesos educativos que se pretenden para el resto de los/as alumnos/as nativos/as. Esto puede ser considerado como una “inclusión subordinada” (Novaro, 2015).

Formas de intervención docente frente a prácticas discriminatorias: entre “hacer la vista gorda” o exponerlos

En relación a las relaciones interpersonales de los/as alumnos/as y en particular sobre las marcaciones negativas que provienen desde otros/as niños/as hétero y auto asignados como nativos/criollos, que pueden pensarse como discursos discriminatorios y las estrategias que adoptan las docentes para encarar esta problemática nos encontramos con variadas situaciones.

Sobre ciertas situaciones de discriminación hacia los/as niños/as y jóvenes de origen boliviano, por parte de compañeros/as, tanto expuestas por las docentes, como también observadas en la escuela creemos que la estrategia docente puede englobarse en “hacer la vista gorda”. Esto básicamente implica no involucrarse, dejar pasar, hacer como que no se escuchó. En una ocasión una maestra que trabaja con cuarto y quinto grado, encargada del área de Ciencias Sociales nos relató un episodio en clase, dialogando con sus alumnos sobre el 6 de agosto (día de la Independencia de Bolivia) en presencia de una niña cuyos padres son bolivianos:

“Por ejemplo a mí me pasó para el día de la Independencia de Bolivia, el 6 de agosto los compañeros le decían: ¡vos sos boliviana! y ella dijo, no, mis papás tienen parientes en Bolivia... ¡Pero yo sé que su mamá es boliviana! [...] como que ella no estaba orgullosa de ser boliviana. Ella es bien criada, de finca” (Entrevista realizada el 14 de agosto de 2018). Sobre esta situación, la maestra no argumentó por qué aquella niña podría sentir vergüenza o querer desmarcarse de su bolivianidad, prácticamente lo comentó como si tal situación la hubiese sorprendido. Por otra parte describió la situación de la niña como “bien criada, de finca”, porque nació en Argentina y forma parte de una familia establecida hace décadas en la zona, quienes tienen finca propia. De esa forma diferenció la situación de la familia de esta niña con otras, a las cuales llamó, en otras oportunidades como “golondrinas”, es decir aquellas que trabajan de forma estacional en el tabaco y por lo tanto viven parte del año en Bolivia y otra parte en Argentina.

Inclusive esta misma docente comentó que ante situaciones de discriminación por su nacionalidad, los/as niños/as se callan y afirmó “... se adaptan a los insultos”. Como si eso fuese posible, como si ella no tuviese que intervenir ante estas situaciones. Ese silencio, ese callar podría constituir una estrategia para no aumentar los niveles de agresividad.

Por su parte, un maestro de séptimo grado nos comentó una de las estrategias que adoptó para lograr la inclusión de una de las jóvenes bolivianas en el grupo. El docente decidió que participe del izado de la bandera argentina en el inicio de la jornada escolar: “Pero los chicos comenzaron a decir que ella no puede ir a la bandera porque era boliviana”. Entonces, le preguntamos cuál fue su postura ante la reacción de aquellas críticas del alumnado: “y, yo les dije, que bueno, que cualquiera puede pasar a la bandera”.

El cuestionamiento que hacen los/as alumnos/as sobre este hecho parte del significado conocido que tienen los símbolos patrios, en este caso la bandera, como una prolongación de la identidad argentina, de una persona, representando el ser nacional y que a su vez, su valor radica en que son generalmente los niños/as con mejor rendimiento escolar quienes serían dignos/as de llevarla. Varias son las condiciones para poder llevar la bandera argentina. Esta niña no contaba con ninguna de esas condiciones y eso generó la resistencia por parte de ciertos compañeros. Nuevamente la situación pareciera sorprender al docente que lejos de generar una situación de inclusión provocó una situación de exposición negativa.

Reflexiones finales

En esta ponencia nos propusimos analizar los discursos y prácticas de docentes de una escuela rural de Salta, en torno de los comportamientos, el rendimiento escolar y las relaciones interpersonales, de niños/as y jóvenes hétero y auto asignados como bolivianos. Particularmente de aquellos/as que integran familias cuya principal ocupación es el trabajo en las producciones tabacalera y hortícola presentes de forma predominante en la zona donde se emplaza el establecimiento escolar.

Un primer análisis nos llevó a distinguir por un lado, entre aquellos docentes cuyos discursos enfatizan los problemas de conducta y los vínculos violentos entre los alumnos en general y las situaciones agresivas hacia los/as marcados/as como bolivianos/as en particular y, por otro aquellos/as docentes que no consideran problemática la integración de estos niños y jóvenes en la escuela. Los primeros discursos representan mayormente a los/as profesores/as de las áreas especiales o maestros/as de grado pero que se encuentran iniciando sus trayectorias docentes; mientras los segundos están vinculados a los/as maestros/as de grado con mayor antigüedad laboral en la escuela.

Por otra parte, indagamos en los discursos de directivas y docentes y reconocimos ciertos estereotipos que se repiten: aparecen como niños/as callados/as, tranquilos, humildes, responsables, respetuosos, entre otros. Todas cualidades que los identifican como niños/as no problemáticos, estableciendo una relación directa entre no ser problemático y tener un buen

comportamiento. Sobre esta cuestión, encontramos paralelismos con el modo en que suelen identificarse a sus padres y madres a quienes se les asigna las cualidades de sacrificados y sumisos en los ámbitos labores, resultando en “buenos trabajadores” para ciertos nichos laborales caracterizados por ser precarios, informales, inseguros, mal pagos y con escasas posibilidades de movilidad ascendente.

En relación al rendimiento escolar encontramos distintas percepciones, algunas que indican que son niños/as sin ningún problema, aunque surgen generalmente en docentes de grados inferiores, refiriéndose a niños/as que llevan varios años en destino o que nacieron en Argentina, cuando sus padres ya se encontraban instalados definitivamente. No obstante siempre lo que se destaca de estos/ niños/as es su comportamiento, esfuerzo, capacidad de trabajo y en menor medida su rendimiento o capacidad intelectual. Ahora bien, las situaciones problemáticas en relación al rendimiento escolar están mayormente presentes en los discursos de las docentes de los grados más avanzados, desde quinto hasta séptimo. Esto a su vez se acentúa en niños/as que transitaban durante más años en la escuela en Bolivia o son quechua parlantes.

En cuanto a las estrategias docentes e institucionales no encontramos una mirada intercultural que sea trabajada en los distintos niveles. Las estrategias docentes giran en torno de hacer la “vista gorda” o adoptar prácticas que exponen a estos/as niños/as. En definitiva pareciera faltar herramientas para generar espacios de respeto a la diversidad, en contextos donde esa diferencia tiene una valoración negativa como es el caso de la etnicidad nacionalidad boliviana.

Bibliografía

ATAIDE, S. (2015) “Trayectorias, redes migratorias y procesos identitarios, en la conformación del mercado de trabajo agrícola destinado a bolivianos. Estudio en dos municipios del este salteño (1960-2013)” Tesis para optar por el título de Magíster en Estudios Sociales Agrarios. FLACSO, Sede Argentina. Recuperado de: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/8925#.WDRRXtLhDIU>

BENENCIA, R. (2012) “Participación de los inmigrantes bolivianos en espacios específicos de la producción hortícola en la Argentina”, en *Política y Sociedad*, Vol. 49 Núm. 1: 163-178. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38819714.pdf>

BRIONES, C. (2008), "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales". En *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

CERIANI CERNADAS, P. y R. Fava (2009) *Estudio sobre los derechos de niños y niñas migrantes a 5 años de la nueva ley de migraciones*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús. Centro de Derechos Humanos.

DOMENECH, E. (2011), "Crónica de una 'amenaza' anunciada. Inmigración e 'ilegalidad': visiones de Estado en la Argentina contemporánea", en Bela Feldman-Bianco [Coord] *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías* / Quito: FLACSO, Sede Ecuador: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO: Universidad Alberto Hurtado. (En FLACSO Serie Foro; en CLACSO Colección Cátedra Iberoamericana de Estudios sobre Migraciones) 366 p.

DOMENECH, E. (2013) "Escuela, pensamiento de Estado e inmigración boliviana: entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de la alteridad". En *Argumentos. Revista de Crítica Social*, (15) 116-149.

DOMENECH, E. (2014) "Bolivianos en la escuela argentina. Representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana". En *REMHU - Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum.*, Brasíla, Año XXII, n. 42, p. 171-188, jan./jun.

MARTINEZ, L. (2012) "Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: "no se animan a contar". Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6, Nº 1, marzo - agosto, pp. 73-88

NOVARO, G. (2012) "Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *RMIE*, VOL. 17, NÚM. 53, PP. 459-483.

NOVARO, G. (2015) "Ellos llevan a Bolivia en la sangre. Transmisión intergeneracional en contextos de migración y pobreza", en *HS- Horizontes Sociológicos- AAS- Año 3.- Número 6*. Julio-Diciembre.

PIZARRO, C. (2011), "Sufriendo y resistiendo la segregación laboral: experiencias de migrantes bolivianos que trabajan en el sector hortícola de la región metropolitana de la ciudad de Córdoba", en Cynthia Pizarro (Coordinadora) *Migraciones internacionales contemporáneas: estudios para el debate*, 1ºed, Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad, CICCUS, 496p.

PIZARRO, Cynthia (2015), *Bolivianos y bolivianas en la vida cotidiana cordobesa. Trabajo, derechos e identidad en contextos migratorios*. Cynthia Pizarro (editora). Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.