

Revista Electrónica

Temas de Antropología y Migración

Dossier: *Migración y educación: formación e identificación de las jóvenes generaciones en contextos de movilidad*

Coordinadoras:

Gabriela Novaro / María Laura Diez

**Equipo de Investigación sobre
Antropología y Procesos Migratorios**

Instituto de Ciencias Antropológicas,
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

N° 11
Diciembre 2019
Buenos Aires
Argentina

11

ISSN 1853-354X



Comité Asesor

RAFAEL ALARCÓN, El Colegio de la Frontera Norte, México

ROBERTO BENENCIA, Universidad de Buenos Aires / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

JAVIER DE LUCAS, Director del Colegio de España en París, Francia / Universidad de Valencia, España

JORGE DURAND, Universidad de Guadalajara / Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), México

BELA FELDMAN, Universidad Estadual de Campinas, Brasil

SANDRA GIL ARAUJO, Universidad de Buenos Aires / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

BARBARA HINES, University of Texas at Austin, Estados Unidos

ANTONIO IZQUIERDO, Universidad de la Coruña, España

MARTA MAFFIA, Universidad Nacional de La Plata / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

JORGE MARTÍNEZ PIZARRO, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

CYNTHIA PIZARRO, Universidad de Buenos Aires / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

RITA SEGATO, Universidad de Brasilia, Brasil

CHRISTIAN ZLOLNISKI, University of Texas at Arlington, Estados Unidos



Dirección

Corina Courtis
María Inés Pavecchia

Equipo Editorial

Brenda Canelo
Carolina Kobelinsky
Sandra Gil Araujo

Diseño Editorial

Selva Zabronski / szabro@gmail.com
casaestudio.com.ar

Dirección postal: Gervasio Espinosa 1622, planta alta
(C1416CEJ) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
República Argentina

E-mail: revista.antropologiaymigracion@gmail.com
www.migrantropologia.com.ar

Los artículos reflejan el punto de vista de sus autores, y no necesariamente el de la revista.



Esta obra está licenciada bajo la Licencia Creative Commons
CC BY-NC-ND 4.0. Para ver una copia de esta licencia,
visita <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

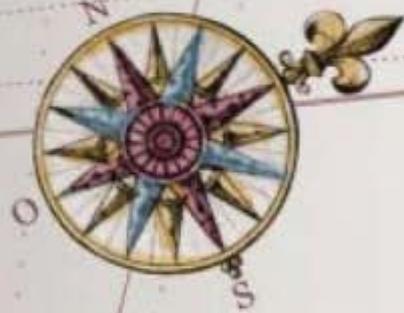


Tabla de contenidos

- 5** | Presentación
Gabriela Novaro y María Laura Diez (Coordinadoras del Dossier)
- 10** | **PARTE I.**
Estudios sobre migración y educación en Argentina
- 11** | Experiencias escolares desde el prisma del desplazamiento
María Florencia Maggi y Verónica Hendel
- 36** | “Porque supuestamente soy de acá”. Tensiones identitarias en los procesos de subjetivación de jóvenes migrantes
Mariana González
- 63** | Migración y educación universitaria: experiencias de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires
Agustín Cleve
- 86** | Territorios atravesados por la movilidad espacial: migraciones, comunicación y educación como transformadoras de los horizontes de expectativas en la Patagonia argentina.
María Marcela Crovetto y Melisa Brenda Di Paolo
- 99** | Discursos estereotipados y marcaciones desvalorizadas en torno de los/as niños/as identificados/as como bolivianos/as en una escuela pública rural de la provincia de Salta
Soraya Ataide
- 121** | Inmigrantes, analfabetismo y educación en la década de 1930
Dora Eloísa Bordegaray



140

PARTE II.

Estudios sobre migración y educación en Brasil

141

Educação e imigração: diferentes grupos, diferentes momentos (séculos XX e XXI)

Zeila de Brito Fabri Demartini

165

Educação e inclusão social: desafios e dilemas enfrentados pelas crianças imigrantes no Brasil

Maria Lucia Alves Fabiano, Lucia Maria Machado Bógus, Suzana Pasternak

185

Estudantes de origem paraguaia em uma escola pública estadual de São Paulo:

Relatos de experiências de escolarização

Lineu Norio Kohatsu, Gabriel Katsumi Saito, Patrícia Ferreira de Andrade

210

Inserção de crianças estrangeiras na escola brasileira

Leda Maria de Oliveira Rodrigues

225

PARTE III.

Estudios sobre migración y educación en Chile

226

Prácticas docentes en escuelas multiculturales: entre la continuidad y la superación del modelo monocultural

Carolina Stefoni, Fernanda Stang, Andrea Riedemann, Tatiana Aguirre

Presentación

Gabriela Novaro

María Laura Diez

(Coordinadoras)

Este dossier reúne trabajos sobre una problemática que es objeto de creciente interés en los estudios socio-antropológicos de la región: la educación en contextos migratorios. Los artículos provienen de diferentes centros académicos de Argentina, Brasil y Chile, y de especialistas de diversas disciplinas (antropología, sociología, psicología, educación, historia, trabajo social, comunicación). El dossier consolida de este modo diálogos e intercambios que desde hace años se plasman en encuentros y publicaciones conjuntas, tales como el I y II Seminario Internacional “Migración y Educación”, realizados respectivamente en San Pablo en 2016 y en Buenos Aires en 2019.

Desde diferentes recortes temáticos, los trabajos que aquí se incluyen permiten avanzar en la construcción de un panorama regional sobre la cuestión y delinear algunas reflexiones comparativas sobre cómo se manifiesta en distintos espacios nacionales y cómo es abordada en los diferentes centros académicos. En conjunto, los artículos contribuyen a caracterizar la situación social y educativa en territorios atravesados por la movilidad y aportan reflexiones en torno a desafíos y debates pendientes, entre ellos los relativos a alcances y limitaciones de las propuestas de inclusión en la escuela en contextos de diversidad étnica y nacional. Asimismo, el dossier aspira a compartir interrogantes en un terreno mucho menos explorado: el conocimiento de los sentidos de lo escolar y lo educativo (en términos que exceden lo escolar) para las poblaciones migrantes.

Con distintos énfasis y perspectivas, los artículos hacen referencias al contexto de desigualdad que atraviesa los procesos de movilidad, a la situación de inclusión y exclusión escolar, a las particularidades regionales de la oferta escolar, a las políticas migratorias y la educación, a los discursos nacionalistas frente a la presencia migrante en las escuelas, a las experiencias de vida atravesadas por la movilidad, y a las trayectorias y las voces de los jóvenes. Vale destacar que la visibilización de los desplazamientos regionales que muestran los artículos pone en tensión – de manera más o menos explícita en los distintos trabajos – las imágenes de sociedades nacionales blancas y homogéneas que predominaron en los países de la región. Si bien las contribuciones expresan perspectivas críticas del sistema

educativo, también recuperan dispositivos escolares o la figura de ciertos docentes que, en algún momento de las trayectorias escolares, marcaron quiebres con situaciones de discriminación y silenciamiento, revirtieron contextos previos de malestar y maltrato escolar y facilitaron la inclusión.

Los textos dan cuenta también de distintos recorridos metodológicos y de la complementación entre diferentes abordajes y herramientas. Al trabajo con fuentes documentales (incluyendo la legislación en materia migratoria) algunos suman un panorama estadístico con abundantes cifras de población y educación que permiten considerar el alcance de la problemática; otros, en tanto, se centran en la caracterización de situaciones locales. Las colaboraciones incluyen desde panoramas generales a la atención a situaciones micro en las aulas (sobre todo en los trabajos de Brasil), trabajos de investigación e intervención en Chile, análisis de registros etnográficos y testimonios. En las contribuciones de Argentina se advierte la utilización de relatos biográficos combinados con un enfoque etnográfico que pone énfasis en la reconstrucción de lo local sin dejar de atender a los condicionantes estructurales. Esta mirada se complementa, en algunos trabajos, con un abordaje que recupera aportes multidisciplinares para la reconstrucción de itinerarios regionales de movilidad espacial.

Con estos aspectos en común, resulta interesante también señalar particularidades de la producción en Argentina, Brasil y Chile.

Los seis trabajos de Argentina presentan una diversidad de problemas y enfoques. La temática de la juventud es abordada en la mayoría de ellos. El texto de **Maggi y Hendel**, atento a la perspectiva y la trayectoria de los jóvenes, se detiene en su experiencia de la temporalidad y de los desplazamientos y en cómo la movilidad se expresa en la cotidianidad escolar. Introduciendo la dimensión del saber, las autoras reflexionan sobre las formas diversas de conocimiento que el mismo desplazamiento habilita. El trabajo de **González**, centrado en los procesos de subjetivación de los jóvenes migrantes, recupera la alternancia de sentimientos de autoculpabilización y reconocimiento y el hito que en las biografías de jóvenes migrantes representaron instituciones alternativas como los bachilleratos populares. El texto de **Cleve** aborda las experiencias de movilidad de los jóvenes, las tensiones de la vida en ciudades de distintas escalas y las redes sociales/familiares que facilitan los desplazamientos, atendiendo a procesos menos estudiados que las migraciones internacionales, como son los referidos a las movilidades internas para acceder a la educación superior en la provincia de Buenos Aires. En esta línea, el trabajo de **Crovetto y Di Paolo** avanza sobre las dinámicas poblacionales y la migración

interna de jóvenes de zonas rurales de la Meseta Central de Chubut, poniendo en relación la oferta educativa, las comunicaciones, las llamadas trayectorias *rururbanas* y la ampliación de los horizontes de expectativas como efecto de las experiencias de movilidad. El trabajo de **Ataide** aborda la temática de la discriminación, la inclusión subordinada y la vulneración de derechos de niños/as bolivianos/as, en el contexto de la escuela rural de la provincia de Salta. A partir de una mirada que profundiza en lo local, reconstruye aspectos de los discursos docentes que señalan marcaciones desvalorizantes sobre los/as niños/as y se detiene también en las voces de estos últimos desde una perspectiva interseccional. Por último, el trabajo de **Bordegaray** introduce una perspectiva histórica sobre la temática centrándose en un contingente poco estudiado: la migración polaca que habitó la primera villa de emergencia de la ciudad de Buenos Aires a principios del siglo XX. Focaliza en el modo en que este colectivo fue atravesado por distintas políticas de estado en materia de población y educación y recupera experiencias educativas alternativas.

El dossier cuenta con cuatro colaboraciones de especialistas de Brasil. Los dos trabajos que inician esta sección muestran cifras y debates generales y explicitan los desafíos en el sistema educativo. El texto de **Demartini** representa una contribución al conocimiento de la temática desde una perspectiva histórica y comparada de los procesos migratorios y su relación con el sistema educativo. Puntualmente, introduce al lector en ciertas características de los distintos flujos migratorios en el contexto de San Pablo (Brasil), en especial de los recorridos de familias inmigrantes de distintos orígenes a lo largo de un siglo y las experiencias educativas de niños y jóvenes. El trabajo de **Alves Fabiano, Bogus y Pasternak** muestra la preocupación por definir instrumentos pedagógicos adecuados a estas situaciones, las barreras de la lengua y la necesidad de proyectos específicos para trabajar sobre la discriminación y los preconceptos en la escuela. El artículo de **Kohatsu, Saito y Andrade**, así como el de **Rodrigues**, se sostienen en investigaciones de campo en escuelas de San Pablo y complementan un registro panorámico de la situación con la referencia a las relaciones interpersonales en las aulas. Resulta destacable que ambos trabajos atiendan la situación educativa de la población paraguaya y boliviana, menos considerada en las investigaciones en Brasil, que históricamente se han focalizaron en la movilidad norte-sur y en la migración japonesa. El trabajo de **Kohatsu, Saito y Andrade** avanza en torno a la situación educativa de la población paraguaya en San Pablo. Los autores presentan las nociones de *preconcepto* y *discriminación*, abordan la relación entre lengua y cultura, las trayectorias escolares, el desempeño escolar y los proyectos de futuro. El trabajo de **Rodrigues** se sostiene en registros en una escuela con alto componente de población migrante, en particular proveniente de Bolivia. Se abordan allí temáticas como la discriminación, la dinámica de aula, la presentación de conocimientos escolares en aulas

multinacionales, el rendimiento escolar y el registro de situaciones que colaboran o dificultan la integración escolar.

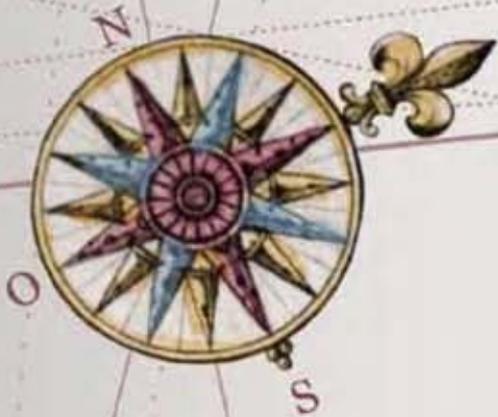
Resultado de las indagaciones de investigadores formados en distintas disciplinas (sociología, psicología y psicología social), el conjunto de trabajos provenientes de Brasil muestra la potencialidad para la construcción de un enfoque interdisciplinario, así como la necesidad de continuar el diálogo en torno a herramientas metodológicas (correspondientes a la etnografía) y categorías abordadas históricamente desde la antropología (cultura, prejuicio, construcción de estereotipos, etc.).

Otro desafío de los cruces entre investigaciones se plantea con el trabajo realizado en Chile. Ello se debe tanto a las particularidades nacionales y disciplinares como al hecho de que el trabajo de base se realizó a pedido y por medio de un financiamiento del Ministerio de Educación de ese país. **Stefoni, Stang Alva, Riedemann y Aguirre** plantean con claridad cómo la cuestión migratoria permite discutir la imagen de uniformidad cultural de la sociedad chilena. Las autoras se detienen en las prácticas docentes en escuelas con alto componente de población migrante, tomando dos dimensiones centrales en la vida escolar: la pedagógica y la convivencia. Posicionadas desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, recuperan muchas situaciones pero concluyen en el carácter limitado de las innovaciones en el plano pedagógico y la relativa incidencia de los cambios producidos sobre la tradicional monoculturalidad del sistema educativo chileno. Por sus orígenes y su financiamiento, este trabajo introduce reflexiones sobre la compleja relación entre la investigación y la intervención, cuestión que en las investigaciones socioeducativas sobre la migración resulta fundamental.

De este modo, con aspectos avanzados y desafíos pendientes, el dossier muestra la necesidad de profundizar el diálogo a través de fronteras nacionales y también de fronteras disciplinares.

GABRIELA NOVARO es Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Independiente del CONICET. Profesora Asociada de la carrera de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Su área de especialización es interculturalidad, migración y educación. En esta temática ha publicado libros y artículos en revistas nacionales y extranjeras e impartido cursos de grado y posgrado en diversos centros académicos. Dirige proyectos de investigación financiados por la Universidad de Buenos Aires y el CONICET.

MARÍA LAURA DIEZ es Doctora en Antropología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora de Carrera, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Dirige e integra proyectos en temas de antropología y educación: migración, experiencias formativas e interculturalidad, financiados por ANPCT, UBA y CONICET. Dicta seminarios temáticos en posgrados de universidades nacionales (UNIPE, UBA, UNLP, UNGS-IDES).



Parte I

**Estudios sobre migración
y educación en Argentina**

Experiencias escolares desde el prisma del desplazamiento

María Florencia Maggi

Verónica Hendel

Resumen

El presente trabajo aborda las trayectorias socioeducativas de jóvenes pertenecientes a familias bolivianas que residen en Argentina. Partimos de la noción de desplazamiento para dar cuenta de la diversidad de experiencias de movilidad espacio-temporal de estos jóvenes que hemos reconstruido en el marco de dos investigaciones de carácter etnográfico en escuelas secundarias de Córdoba y el Gran Buenos Aires. Para el análisis de sus experiencias escolares tomamos tres ejes transversales: las temporalidades, las gramáticas escolares y la producción de conocimiento. En primer lugar, nos detenemos en las dimensiones espaciales y temporales de sus recorridos biográficos para reponer el complejo cruce entre temporalidades vitales y escolares con las que los jóvenes logran tejer la trama de sus trayectorias socioeducativas y migratorias. En segundo lugar, reflexionamos sobre los distintos sentidos y formas de habitar múltiples escolaridades con sus respectivas gramáticas. Finalmente, analizamos cómo el propio desplazamiento entre escuelas se constituye en una fuente de conocimientos.

Palabras claves: juventudes, desplazamiento, trayectorias socioeducativas, migraciones bolivianas.

Abstract

This paper addresses the socio-educational trajectories of young people belonging to Bolivian families residing in Argentina. The notion of displacement is our starting point to account for their diverse mobility experiences, reconstructed through ethnographic research in secondary schools in Cordoba and Greater Buenos Aires. To analyze their school experiences we consider three transversal axes: temporalities, school grammars and knowledge production. First, we look at the spatial and temporal dimensions of their biographical paths to reconstruct the complex intersection between vital and school temporalities on which young people weave the plot of their socio-educational and migratory trajectory. Then, we reflect upon the different senses and ways of inhabiting multiple schools with their respective school grammars. Finally, we analyze how displacement itself becomes a source of knowledge.

Keywords: Youth, Displacement, Socio-educational trajectories, Bolivian migration, School grammars.

Este artículo contó con referato de pares.

Introducción

La escuela en la Argentina suele ser concebida como una de las instituciones con las cuales los niños y jóvenes que provienen de Bolivia establecen un vínculo relativamente estable. En el campo de los estudios sobre migración y educación, las investigaciones han puesto la

mirada, fundamentalmente, en las experiencias escolares de los niños migrantes y en las perspectivas y prácticas de los actores escolares adultos (Beherán, 2011; Novaro 2012; Novaro y Diez, 2011; Martínez, 2016). En este sentido, la experiencia de los jóvenes¹ ha sido menos estudiada y, entendemos, reviste gran relevancia para evaluar y repensar en forma situada las políticas orientadas a la escuela secundaria a casi 15 años de la sanción de su obligatoriedad. En particular, nos interesa detenernos a pensar las trayectorias socioeducativas de jóvenes pertenecientes a familias de origen boliviano en relación con las movilidades espacio-temporales, es decir, en vinculación al/a los desplazamiento/s en el marco del proyecto migratorio familiar.

Por otra parte, resulta importante explicitar que este artículo representa un gran desafío para quienes lo escribimos ya que presenta dos investigaciones en curso, ancladas en territorios diferentes. Estas primeras reflexiones conjuntas sintetizan los diálogos que habilitó una mesa específica sobre migraciones y juventudes,² en las que nuestros recorridos particulares trazaron senderos comunes. Ambas investigaciones indagan las experiencias escolares de *jóvenes en movimiento* desde un abordaje etnográfico en diversos espacios escolares de Córdoba y el Gran Buenos Aires.³ Más precisamente, nuestras investigaciones nos posibilitaron compartir múltiples espacios y tiempos con jóvenes que forman parte de familias que migraron desde diferentes localidades de Bolivia hacia la Argentina. Esta proximidad nos ha permitido recuperar la experiencia, sentidos y comportamientos de los propios jóvenes respecto a su escolaridad.

En esta ocasión, presentamos un análisis a partir de registros de observaciones, entrevistas biográficas con jóvenes pertenecientes a familias bolivianas y entrevistas etnográficas realizadas a otros actores de las comunidades educativas. Las mismas fueron recuperadas del trabajo de campo desarrollado en dos contextos diferentes: por un lado, en tres instituciones educativas de nivel medio de la ciudad de Córdoba y, por otro, en dos escuelas

¹ De aquí en adelante, haremos referencia a “los” jóvenes para simplificar la redacción y lectura del escrito. De todos modos, quisiéramos aclarar que ni el “los” ni el “las” pretenden negar la posible adscripción a múltiples identidades de género entre los jóvenes mencionados, así como tampoco esencializarlas.

² Nos referimos a la Mesa “Migración y Juventudes”, coordinada por Verónica Hendel y Lucía V. Groisman, que tuvo lugar en el marco de las III Jornadas de Migraciones de la UNPAZ. Cartografías en movimiento: memorias, violencias y resistencias, los días 23 y 24 de mayo de 2019.

³ La Provincia de Córdoba -y su ciudad capital en particular- y la Provincia de Buenos Aires constituyen dos destinos importantes de la migración boliviana hacia la Argentina. Si bien el presente artículo no abordará la comparación exhaustiva entre ambas localidades, se espera avanzar en este sentido en futuras producciones conjuntas para poder aportar a una visión más amplia y compleja de la situación educativa de la migración boliviana en la Argentina.

secundarias ubicadas en un barrio del noroeste del Gran Buenos Aires. Las entrevistas biográficas fueron realizadas a quince jóvenes (ocho mujeres y siete varones) de entre 12 y 26 años que se encuentran actualmente (2017-2019) residiendo en los lugares recién mencionados y que han transitado parte o la totalidad de su formación escolar en Argentina.⁴ Esta información se complementa con el registro y análisis de documentos y datos estadísticos nacionales, provinciales y de las localidades donde trabajamos.

En adelante, se profundizará en las referencias teóricas que se retomarán en el escrito y se describirán las características principales de los contextos en los cuales desarrollamos las investigaciones. En el segundo apartado se reconstruirán las trayectorias socioeducativas de los jóvenes en relación con sus múltiples desplazamientos, tomando tres ejes transversales para el análisis de las apropiaciones de las experiencias escolares. En primer lugar, nos detenemos en los recorridos biográficos para reponer el complejo cruce entre temporalidades vitales y escolares con las que los jóvenes logran tejer la trama de sus trayectorias socioeducativas y migratorias. A continuación, reflexionamos sobre las gramáticas escolares entendidas como los distintos sentidos y formas de habitar las experiencias de múltiples escolaridades que se van configurando a través de los desplazamientos. Finalmente, analizamos cómo el propio desplazamiento se constituye en una fuente de conocimiento a partir de las diversas experiencias escolares. Por último, se esbozan algunas reflexiones finales.

Algunas consideraciones sobre nuestros propios puntos de partida

La noción de “juventud” que articula este artículo concibe a la misma como una construcción social dinámica, una producción relacional y situada que adquiere diferentes características según los contextos y los actores sociales involucrados, así como las relaciones de poder que las atraviesan (Reguillo, 2001; Kropff, 2011; Chaves, 2010). En el caso de las investigaciones que dan lugar a este escrito, cabe señalar que la categoría juventud está profundamente atravesada por la institución escolar (y su modo de clasificar a los sujetos que la habitan) y por el proyecto migratorio familiar. Profundizaremos algunos de estos aspectos a lo largo del artículo.

Por otra parte, si migrar suele ser entendido como “dejar [una persona] su lugar de residencia para establecerse temporal o definitivamente en otro país o región” (RAE, 2019), el uso del término desplazamiento, en este caso, responde a la necesidad de dar cuenta de la

⁴ A los fines de resguardar la identidad de los entrevistados y de las instituciones escolares, sus nombres han sido modificados.

diversidad de experiencias de movilidad que han emergido en la reconstrucción de las trayectorias socioeducativas de estos jóvenes en el marco de nuestras indagaciones. Experiencias que no necesariamente incluyen el cruce de fronteras entre territorios nacionales y que, en muchas oportunidades, responden a deseos y decisiones de otros (Maggi, 2019; Hendel, 2019).

Poner la mirada en las experiencias de movilidad territorial nos permite, por un lado, correr nos de ciertas distinciones clásicas entre formas de movilidad delimitadas espacialmente (migración local, regional e internacional) y, por otro, realizar un análisis profundo de configuraciones migratorias complejas. Para ello prestaremos especial atención al abordaje de las interconexiones espaciales, temporales y sociales que emergen de la reconstrucción de las trayectorias socioeducativas de los jóvenes (Heil, et. al. 2017).

Hacer referencia a las trayectorias responde a un interés particular por pensar y reflexionar acerca de las dimensiones espaciales y temporales de sus recorridos biográficos que, en muchos casos, exceden el desplazamiento entre un lugar de llegada y otro de partida. Este hallazgo, que tendrá implicancias en nuestra perspectiva de análisis sobre ciertas dinámicas migratorias contemporáneas, emerge de la historicidad de los relatos de los jóvenes, de la posibilidad de narrarse a sí mismos. Como señala Passeggi (2011), las narrativas autobiográficas “llevan las marcas de la subjetividad del autor-narrador (yo-nosotros), la intersubjetividad (autor-lector), y de las relaciones que establecen con sus coordenadas espacio-temporales (aquí y ahora-antes y después)” (2011: 75). Aquello que aquí deseamos analizar son las relaciones que los jóvenes, al narrarse, establecen con estas últimas coordenadas, en el marco de sus experiencias de escolaridad y los devenires de los proyectos migratorios familiares.

Cabe aclarar que no se trata de detenerse en la individualidad de cada recorrido sino del desafío de hacer visible una trama de prácticas y perspectivas que, partiendo de la singularidad de cada historia de vida (Bertaux, 1999), permita vislumbrar experiencias comunes de desplazamientos, modos de experimentar la escolaridad y los proyectos migratorios familiares, así como también matices y diferencias que consideramos relevante analizar. Al seleccionar el concepto de trayectoria socioeducativa buscamos reinscribir las biografías de los sujetos sociales en las tramas sociales y escolares de las cuales forman parte. Tramas que tienen una cierta historicidad a la cual debemos atender.

La reconstrucción de las trayectorias socioeducativas desde una perspectiva biográfica constituye una herramienta para la reflexión acerca de las *apropiaciones* que los jóvenes

realizan de sus experiencias de escolaridad. Reconocemos los aportes de la noción de apropiación para este estudio, ya que “tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural” (Rockwell, 2005: 29).

La categoría de trayectoria socioeducativa también reconoce como antecedente la perspectiva crítica de las “trayectorias escolares” desarrollada por Flavia Terigi (2010), que replantea el concepto de aprendizaje monocrónico a partir de la noción de “cronologías escolares/cronologías de aprendizaje”. Por otra parte, abordar la dimensión temporal de las experiencias escolares y de desplazamiento de estos jóvenes nos conduce tanto a la clásica cuestión de la periodización, como a detenernos en la concepción misma del tiempo y en la coexistencia de diferentes planos temporales (Rockwell, 2018).

Un/varios desplazamiento/s.

Movilidades de jóvenes de origen boliviano en Argentina

Durante un largo tiempo los estudios sobre migraciones y los estudios sobre movilidad han avanzado por diferentes carriles, sosteniendo debates y categorías propias. Desde hace algunas décadas, comenzó a tener lugar un proceso de interrelación y enriquecimiento mutuo (Heilet.al. 2017). Siguiendo esta perspectiva es que, en el presente artículo, en lugar de oponer las nociones de migración y movilidad proponemos pensar las experiencias escolares de un conjunto de jóvenes que forman parte de familias de origen boliviano, a partir de la categoría “desplazamiento”. En este sentido, aspiramos a entablar un diálogo enriquecedor con ambos campos de estudio, tomando de los mismos aquello que nos permita pensar los emergentes de nuestros trabajos etnográficos. Podríamos decir, entonces, que el punto de partida etnográfico nos permite conectar y explorar en un mismo análisis movilidades que suelen ser estudiadas en forma separada y, que a menudo, se producen en forma simultánea e involucran tanto movilidades como inmovilidades (Glick Schiller y Salazar, 2013). Analizar las experiencias migratorias desde la lente de los desplazamientos y las movilidades nos invita a ir más allá de los espacios etnográficos espacialmente demarcados (Hannam, et. al. 2006). Esta perspectiva tiene, a su vez, importantes consecuencias sobre la forma en que miramos y analizamos las experiencias escolares de los jóvenes.

Los jóvenes con los que trabajamos forman parte, en su mayoría, de familias que han migrado desde Bolivia.⁵ Esto nos obliga a atender a una cierta especificidad e historicidad que no puede ser soslayada ni contemplada en forma esencialista. Las movilidades bolivianas han sido intensamente estudiadas destacándose entre sus características la fluidez de los desplazamientos humanos con reiteradas escalas de retorno hacia Bolivia. (Hinojosa, 2009; de la Torre, 2011).

Las condiciones de precariedad laboral en las que se insertan en Argentina, así como las dificultades de subsistencia en origen, son algunos de los elementos en juego en la definición de los proyectos migratorios de adultos en contextos de profunda desigualdad social. En estas circunstancias, mejorar las condiciones de vida de las jóvenes generaciones es un argumento central, sin embargo no se registra en nuestros campos la participación activa de los menores en la definición del proyecto migratorio. Esta falta de correspondencia entre la centralidad del futuro de los jóvenes en los argumentos acerca de la decisión migratoria y su aparente ausencia en la definición del proyecto migratorio orienta uno de nuestros interrogantes para futuros trabajos.

Otro aspecto a tener en cuenta para comprender los proyectos migratorios de familias migrantes es el papel central de las redes de paisanaje y parentesco en Argentina. Estas operan generando mejores expectativas sobre las condiciones de vida en general, y las laborales en particular, y van configurando el itinerario de movilidades. Para el caso de las familias de origen boliviano, que se inscriben en una dinámica histórica de migraciones regionales, estas redes intervienen también en la organización de los desplazamientos conforme a las dinámicas mismas de las familias y las comunidades. En este sentido, los tiempos de cosecha de la papa en Bolivia o el fallecimiento de un/a familiar, son algunos ejemplos de cómo los desplazamientos pueden revisarse, y el proyecto migratorio volverse circular y ser más dinámico.

La continua movilidad que los grupos familiares emprendieron a lo largo del ciclo vital de los jóvenes con los cuales trabajamos se inscribe en esta dinámica de continuos retornos y viajes a Bolivia, así como en los permanentes desplazamientos por el territorio argentino.

⁵ Con relación al trabajo con jóvenes de un origen nacional particular, en este caso bolivianos, es importante aclarar, para no reproducir los riesgos de lo que los estudios migratorios llamaron “nacionalismo metodológico” (Glick Schiller, 2008), que aquí retomamos ese origen no como pertenencia objetiva, sino como marcador identitario (Caggiano, 2005). En un sentido similar de problematización, hablar de jóvenes migrantes o familias migrantes refiere a que la condición migrante es pensada como un clivaje, y no como atributo permanente de los sujetos y grupos con experiencias de movilidad.

En la historización de la recepción boliviana en las provincias de Córdoba y de Buenos Aires, este flujo migratorio comienza a cobrar relevancia a partir de la década de 1970 cuando, en el marco de transformaciones estructurales a nivel nacional, se modificaron los patrones de radicación de esta población: de migraciones temporales a migración con proyecciones de mayor permanencia en Argentina; y de desplazamientos de zonas rurales fronterizas hacia zonas rurales pampeanas primero, y a distintas zonas metropolitanas con principal impacto a partir de la década de 1980 (Domenach y Celton, 1998; Grimson, 1999; Caggiano, 2005; Benencia, 2008).

Buenos Aires

La Provincia de Buenos Aires ha desempeñado un papel central en la recepción de distintos flujos migratorios, en la medida en que, históricamente, ha sido un foco de atracción por excelencia en el país. El desarrollo de su infraestructura, el proceso de industrialización y las sucesivas crisis que atravesaron las economías regionales desde la década de 1970 son algunas de las razones que explican que actualmente aproximadamente el 50% de la población migrante de la Argentina reside en la provincia. Según la información brindada por el último censo (2010), el porcentaje de población extranjera en la provincia es de un 6% de la cual un 16 % es de origen boliviano.

En la provincia de Buenos Aires, nuestra indagación se focaliza en el partido de Tres de Febrero y, particularmente, en una zona conocida como Ciudadela Sur, ubicada al noroeste de la CABA y lindante con el barrio porteño de Liniers. En este distrito, el porcentaje de población extranjera es levemente superior al de la provincia y se destaca aquella de origen paraguayo, italiano y boliviano. Las familias procedentes de Bolivia se han asentado prioritariamente en el barrio en el cual desarrollamos el trabajo de campo, donde convive un sector de población migrante de más larga data (décadas de 1980 y 1990) y otro más numeroso que experimenta el barrio como una zona de habitación temporaria o de tránsito (Hendel y Novaro, 2019).

Según nuestros registros de campo, gran parte de esta población proviene de Potosí, Cochabamba, La Paz y Santa Cruz. La diversidad de orígenes se relaciona con la existencia en la zona de la terminal de ómnibus de Liniers, lugar de llegada de gran parte de las familias provenientes de Bolivia y de otros países cercanos. También se destaca la presencia de la estación de tren que conecta Liniers con el centro de la CABA. Las principales actividades económicas de esta población son el comercio de frutas y verduras, y la confección y comercialización de vestimenta. La venta callejera tiene gran relevancia aunque se ha visto afectada luego de la expulsión de la "feria boliviana" de Liniers en enero de 2018.

Con relación a la situación laboral de los jóvenes pertenecientes a familias migrantes, se observa que la iniciación tiende a ser más temprana que la general del distrito, al tener mayores porcentajes de ocupación, donde priman las mismas actividades que hemos asociado a la población adulta.

Córdoba

Según datos del último censo (2010), alrededor de la mitad de migrantes bolivianos que residen en la provincia de Córdoba llegaron después de 2002.⁶ Procedente mayoritariamente de áreas rurales campesino-indígenas de los departamentos de Cochabamba, Potosí y Tarija, se articulan de manera subordinada en el mercado de trabajo, realizando labores que se caracterizan por la informalidad, fragilidad y transitoriedad de los contratos laborales, por las escasas oportunidades para la movilidad ascendente, por la mínima calificación profesional, por la precariedad de las condiciones laborales (Pizarro, 2012: 258).

En la ciudad de Córdoba la población migrante de origen boliviana es la segunda más grande, después de la población peruana.⁷ En términos de localización en la ciudad, se observa en la última década una movilidad espacial hacia la zona sur-oeste periférica (Bologna y Falcón: 2012), donde residen la mayoría de los migrantes bolivianos de condición socioeconómica más desfavorable (Pizarro, 2011). En una investigación centrada en las relaciones sociales entre migrantes y locales en un barrio de la zona sur se pudo dar cuenta cómo las mismas se configuran principalmente a partir del rechazo hacia bolivianos, o bien desde la exotización (Maggi y Trabalón, 2015).

Según datos del censo de 2010, sólo el 20% de los que actualmente residen en esa ciudad, hace 5 años vivían en otro país. El mayor porcentaje (72%) de la población vivía en la ciudad de Córdoba. Sin embargo, al reconstruir trayectorias migratorias de jóvenes bolivianas/os, hemos notado que en el lapso de 5 años pueden darse reiterados desplazamientos que involucren otras ciudades de la provincia de Córdoba, fuera de provincia, y retornos a Bolivia.

Respecto de la composición socio-demográfica, en un trabajo anterior se muestra a partir de información censal, que la mayoría poblacional de migrantes de este origen en Córdoba se concentran entre los 15 y 39 años (Maggi, 2016). Con relación a los indicadores abordados en torno a la situación laboral de jóvenes migrantes, se observó que la iniciación es

⁶ Mientras que el cincuenta por ciento restante se divide entre quienes lo han hecho antes del 1991 (alrededor del 30%) y quienes lo han hecho entre 1991 y 2001 (alrededor del 20%).

⁷ Del total de migrantes que residen en la ciudad el 36% son peruanos y el 23% boliviano. (INDEC 2010)

proporcionalmente más temprana que la general de la ciudad, al tener mayores porcentajes de ocupación. Sin embargo, en los grupos de entre 25 y 39 años, la relación se invierte quedando la población migrante con porcentajes más bajos de ocupación, y más altos de inactividad. En lo que respecta a actividades ocupacionales, y como ya han documentado numerosos trabajos sobre la etnicización de rubros como la construcción y el servicio de limpieza doméstica, no sorprenden los altos porcentajes en dichas actividades, sumado a la producción industrial y artesanal.

En términos de escolarización, tanto en la provincia de Buenos Aires como en Córdoba se observa una notable disminución en los porcentajes de escolaridad entre la primaria y la secundaria por encima de la media local.⁸ Tendencia que por otra parte se observa a niveles nacionales (Novaro, 2011b). En este sentido, y retomando la apuesta a la formación escolar de sus hijos como una estrategia de movilidad social (Cerruti y Binstock, 2012),⁹ la disminución en los porcentajes de escolaridad entre la primaria y la secundaria de migrantes de este origen nos invitan a preguntarnos por las experiencias de dichos jóvenes.

Al igual que la perspectiva de género abrió la caja negra del proyecto migratorio familiar, mostrando que éste no tiene las mismas implicaciones para cada uno de los miembros de la familia, los aportes que descentren su atención de los adultos varones, nos permitirán comprender con mayor grado de complejidad los procesos migratorios en general, y conocer en particular las experiencias de los (y las) jóvenes (García Borrego, 2011: 73).

⁸ En el caso de Córdoba, la tasa de asistencia a establecimiento educativo de bolivianos pasa de 92,6% para el grupo etario de 10 a 14 (mientras que para la matrícula total de la ciudad es del 97,9%) a un 55,2% de asistencia para los jóvenes bolivianos de 15 a 19 años (frente a una 70,3% de la ciudad) (Maggi, 2016). En el caso de Tres de Febrero, el descenso de los porcentajes de asistencia a establecimiento educativo de bolivianos entre el nivel primaria y secundario es notablemente menor (INDEC, 2010). De todos modos, es importante resaltar que la caída en la asistencia a la escuela secundaria es una característica de toda la matrícula en Argentina. En particular se observa entre los jóvenes de sectores populares dado que, como ha trabajado Dussel (2009), la masificación de la educación media en nuestro país no garantiza ni la permanencia, ni las condiciones de igualdad en el acceso a la educación secundaria. En este sentido nos planteamos el desafío de abordar la especificidad de migrantes sin perder de vista la problemática generalizada en contextos de desigualdad.

⁹ Cerruti y Binstock (2012), sostienen: "En general, los hallazgos apuntan hacia un mayor nivel de compromiso y, consecuentemente, un mejor rendimiento educativo por parte de los inmigrantes, particularmente de origen boliviano. Directivos y docentes concuerdan en señalar la mayor dedicación al estudio de esta población. Tanto por su dedicación como por sus elevadas expectativas, pareciera que los inmigrantes de primera generación ven a la educación como un canal privilegiado de movilidad social ascendente" (2012:37).

Los desplazamientos y las múltiples experiencias escolares de jóvenes que pertenecen a familias migrantes

El abordaje de las experiencias escolares de jóvenes pertenecientes a familias de origen boliviano en Argentina es bastante reciente (fines de la década de 1990) pero muy prolífero. Entre los trabajos existe un consenso acerca de que se accede a la escolaridad primaria pero que se da en condiciones subordinadas (Sinisi, 1998; Neufeld y Thisted, 1999; Domenech, 2010; Novaro y Diez, 2011; Diez, 2011; Novaro, 2011a; Martínez, 2016); mientras que la escolarización media es altamente valorada, pero con dificultades de sostenimiento (Beheran, 2011; Cerrutti y Binstock, 2012, Novaro, 2014; Diez, 2014; Groisman y Hendel, 2017; Gago y Maggi, 2018; Lemmi, et. al. 2018).

Respecto de la incidencia de los desplazamientos en las experiencias escolares, es importante resaltar que el reconocimiento institucional en destino del tránsito escolar realizado en origen suele ser problemático. Diez y Novaro (2014) han analizado los imaginarios de docentes y autoridades escolares en Argentina que sostienen el supuesto de que el sistema educativo boliviano es difícil de compatibilizar con el sistema educativo nacional. Por su parte, Sinisi (1998) da cuenta de cómo esta situación ha llegado a materializarse crudamente en la práctica de hacer repetir de año o asignar grados inferiores a jóvenes y niños migrantes al escolarizarse en el país de destino, sin necesariamente realizar evaluaciones correspondientes de equivalencias.

En el trabajo etnográfico no hemos registrado estas formas de operar en la cotidianeidad escolar. De todos modos, no se descartan persistencias en los criterios discrecionales que aplican docentes y otros agentes institucionales.¹⁰ En el registro de entrevistas etnográficas se ha podido constatar que la diferencia entre sistemas educativos da lugar a posibles errores de reconocimiento de equivalencias. En el caso que se cita a continuación, el error implicó adelantar al estudiante que solicitó el ingreso, y no retrasar o desconocer su trayecto escolar.

“P: Hubo un caso en el que la administrativa que le leyó la libreta cometió un error y cuando tenía que pasar, por ejemplo a 2do, lo pusieron en 4to.

E: Y ¿cómo le iba, cómo era su desempeño?

¹⁰ Entendemos que el registro de este tipo de situaciones requiere un trabajo de investigación específico y complejo, dado que supone la posibilidad de acceder a información del orden de lo burocrático-administrativo que no suele ser socializada. Cabe señalar que indagaciones posteriores han modificado nuestra mirada sobre el tema y serán analizadas en futuros escritos.

P: con mucho esfuerzo y acompañamiento, recién cuando tuvo que presentarse su libreta final se constató el error y ahí nos dimos cuenta...

C: Claro, y se egresó el año pasado con 16, 17 años..." (Entrevista con Coordinadora de curso y psicopedagoga escuela céntrica de Córdoba, 2019).

A su vez, las experiencias de reconocimiento de la trayectoria educativa realizada en Argentina, al retornar a Bolivia se reconstruyen como menos problemáticas:

"Allá en Bolivia (...) [no] teníamos la libreta, nada porque aquí no terminaba el primer año porque en octubre salíamos (salíamos) a Bolivia, porque aquí termina en diciembre, no ve... y no terminaba...y [el docente en Argentina] me da un papel como estaba escribiendo, así escrito me da y agarró allá sin problema" (Entrevista con Sandra, madre de Carolina, Córdoba, 2019).

De todas formas, en el pasaje de un sistema a otro persisten dificultades respecto del reconocimiento de la escolaridad previa y de la identificación del año escolar a asignar a los jóvenes. Abundan los registros sobre la complejidad de los trámites que deben realizar las familias de origen boliviano que suele incluir la necesidad de volver a Bolivia en búsqueda de certificados y sellados de diverso tipo.

En cuanto a los múltiples desplazamientos de los jóvenes, en trabajos previos hemos comenzado a analizar cómo esas experiencias de movilidad interpelan a los espacios escolares, especialmente a la escuela secundaria, en lo referente a los viajes y la organización de los tiempos y el calendario escolar (Hendel y Novaro, 2019). En diferentes contextos hemos registrado que la ausencia de los jóvenes asociada a desplazamientos temporales (por el trabajo en la cosecha, trámites en Bolivia, enfermedades de parientes) es vivida, como una falta o es experimentada como un problema para el desarrollo de su aprendizaje. En muchos casos, éste desafío más que estimular la búsqueda de salidas, termina en la condena a la población (Novaro y Trino Cazón, 2017). En otras escuelas, sin embargo, docentes y directivos han manifestado que ya están "acostumbrados" a estos viajes y que se acompaña la trayectoria de los estudiantes "desde otro formato" (Registro de conversación con directivo, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2018).

En relación con las dinámicas de desplazamiento y escolaridad que aquí analizaremos, retomamos el trabajo de Padawer y Diez (2015) sobre desplazamientos y procesos de identificación de niños indígenas y migrantes en Argentina. Allí las autoras presentan para el caso de las familias bolivianas, cómo las redes sociales de paisanaje brindan la oportunidad

de desplazarse y afianzar las oportunidades educativas –y laborales– de las siguientes generaciones. No se han hallado trabajos que indaguen estos procesos desde la perspectiva de los jóvenes migrantes, por lo que se espera que este texto sea un aporte a dicha vacancia presentando los modos en que esos desplazamientos son vivenciados.

Para pensar el impacto de la escolaridad en las biografías de los jóvenes recuperamos el trabajo de Gavazzo, Beheran y Novaro (2014). Las autoras plantean cómo la experiencia de escolarización de migrantes e hijos de migrantes en Argentina representa un hito fundamental en sus biografías, no sólo en lo que respecta a la formación intelectual, sino en la configuración de identificaciones nacionales, étnicas, de género, de clase y particularmente de edad, así como en sus relaciones con sus pares y con sus mayores, sean estos parientes o autoridades e instituciones. Retomando estos aportes, a continuación desarrollaremos los resultados de nuestras indagaciones.

Las temporalidades escolares y las temporalidades de los desplazamientos

“Yo lo que me acuerdo [es que] cuando tenía 4 años, mi papá vivía en Salta, de Salta se fue a vivir a Tucumán, ahí recién hice Jardín yo, y después en Bahía Blanca hice primer y segundo grado (...) después vine a este colegio [en Córdoba] (...) porque tengo unos parientes que viven acá en la quinta” (Entrevista a Juan, 26 años, Córdoba, 2017).

En el plano biográfico, los relatos recogidos remiten a una relación entre desplazamiento y escolaridad en donde la reconstrucción de la trayectoria migratoria se asienta en los ordenamientos temporales formales en los que se organizan los sistemas educativos modernos, a partir de los periodos escolares transitados en los diferentes lugares habitados. En el fragmento de la entrevista con la cual introducimos el apartado, Juan -un joven oriundo del departamento de Tarija- emplea esta dinámica de reconstrucción de su trayectoria migratoria.

La gradualidad del sistema escolar primario y secundario permite a los jóvenes entrevistados relacionar el año de cursado, con la propia edad en el periodo del ciclo vital, calculando a partir de esta información el año calendario y la ciudad de residencia durante este período. Es a partir del cruce y la asociación entre temporalidades vitales y escolares que los jóvenes logran tejer la trama de su trayectoria socioeducativa. Siguiendo a Ricoeur (1995), podríamos sostener que tanto la historia como la narración obedecen a una operación configurante que dota a ambas de inteligibilidad y establece entre ellas una analogía esencial. Tal operación mediadora es la trama, a través de la cual los acontecimientos

singulares y diversos adquieren categoría de historia o narración. La trama confiere unidad e inteligibilidad por medio de la "síntesis de lo heterogéneo". Nada puede ser considerado como acontecimiento si no es susceptible de "ser integrado en una trama", esto es, de ser integrado en una historia.

Problematizar la dimensión temporal –siempre situada espacialmente– en los espacios educativos, evidencia la coexistencia de diferentes planos temporales (Rockwell, 2018). Las instituciones educativas conjugan organizaciones temporales establecidas: horarios de clase, de recreación, de entrada, de salida, etc., con temporalidades graduales que se espera, acompañen los ciclos vitales de los estudiantes. La *presencia subversiva* –en el sentido en el que lo plantea Sayad (2008)– de jóvenes migrantes, irrumpe en estos ordenamientos; y, a la vez, a éstos se recurre para organizar en el relato las experiencias y múltiples temporalidades de quienes transitan múltiples movilidades. La noción de *itinerarios*, concebidos como líneas errantes, como caminos sin direccionalidad precisa, líneas de vida que no necesariamente siguen una trayectoria prescrita (De Certeau, 2008), también resulta sugerente para pensar las trayectorias socioeducativas de estos jóvenes y la imprevisibilidad de sus recorridos escolares. Imprevisibilidad que entra en tensión con la visión evolucionista de lo temporal, ese esquema orientado hacia un fin único y que no admite alternativas, que sigue permeando los espacios escolares (Rockwell, 2018).¹¹

“Hice mi primaria acá en esta escuela hasta tercer grado.(...) Después mis papás me cambiaron a la “C. M.”, (...) hice hasta mi séptimo ahí. Mi secundaria fue..., no, perdón, hasta séptimo hice y ya mis. Perdón, me equivoqué, desde tercero hasta quinto fue, que me fui al sur, me fui a Bahía Blanca (...) me fui a hacer tercero, cuarto y quinto. Hasta quinto.” (Entrevista a Santiago, 17 años, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2019)

Como se puede observar en el relato de Santiago, el transitar por la escuela y los plazos que la institución establece, emergen como hitos en el relato biográfico de las experiencias de movilidad. Esta particularidad ha sido un hallazgo en los criterios de construcción de las trayectorias migratorias de los jóvenes, aspecto que también es retomado en la situación de entrevista con mujeres adultas sobre los distintos desplazamientos del grupo familiar. En esas ocasiones aparecía dicha relación entre el año escolar que cursaba algún/a integrante

¹¹ Se trata del tiempo teleológico eurocéntrico que, como dicen los Comaroff, “permanece en nuestros huesos, con profundas implicaciones para nuestras nociones de historia” (Comaroff y Comaroff, 1992: 4 citado en Rockwell, 2018).

menor de la familia, con el año de arribo a una ciudad determinada y el tiempo de permanencia en ese lugar.¹²

La recurrencia de la apelación a los años escolares como acontecimientos que ayudan a los jóvenes a ordenar narrativamente la trama de sus propias vidas en el marco de los desplazamientos alude a la relevancia que le asignan a sus experiencias escolares. En tanto espacios habitados o vividos, en las narrativas de estos jóvenes las escuelas emergen como cronotopos singulares (Bajtin, 1989) que expresan el carácter indisoluble del espacio y el tiempo, y en los cuales los elementos del tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo. Entre los múltiples desplazamientos y experiencias escolares que caracterizan las trayectorias de la mayoría de estos jóvenes, aquellos que se despliegan entre Bolivia y Argentina suelen tener una preponderancia singular en sus relatos.

Experiencias de múltiples gramáticas escolares

“Cuando llegué a acá vi otra escuela, vi otras caras (...)” (Laura, 18 años, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2018).

Las experiencias de las escuelas en uno y otro país emergen en la reconstrucción biográfica como dos planos de una misma trayectoria. Planos que coexisten y se ligan entre sí, entrelazando múltiples temporalidades y espacialidades que exceden la concepción del ámbito escolar como espacio cerrado, y le aportan a las culturas escolares una mayor heterogeneidad (Rockwell, 2000).

El cruce de la frontera geográfica y política entre ambos estados, límite invisible encarnado o corporizado en el puesto de control migratorio, se multiplica en diversas instancias de reconocimiento de “uno como otro”. El final del largo recorrido en autobús, generalmente, los sitúa en un barrio y una comunidad de desconocidos. Es en el marco de este desplazamiento, imbuido de *extrañamiento* (Franzé, 2002), que se produce su ingreso a la escuela en Argentina. En este apartado nos interesa abordar los modos en los cuales los jóvenes que han transitado ese desplazamiento¹³ se apropian de esas experiencias escolares iniciales. Habitada y concebida, entonces, desde el prisma del desplazamiento entre la

¹² La misma mecánica mnemotécnica opera a partir del año de nacimiento de algún/a menor.

¹³ Hacemos esta aclaración ya que algunos de los jóvenes con los que trabajamos forman parte de familias que han migrado, sin embargo, ellos mismos no han realizado ese viaje aunque sí otros posteriores, ya sea porque han ido a Bolivia de visita o han experimentado desplazamientos al interior de la Argentina.

experiencia escolar boliviana y argentina, la escuela que los recibe emerge en los relatos biográficos como un espacio ajeno, desconocido, extraño:

“Yo nací en Bolivia, vine en, en 2012 creo, eh, pero empecé a estudiar en una escuela que era en Laferrere. ¿Qué te puedo decir? No sé (...) No sé. Pues, mi experiencia ahí fue como que era una chica muy tímida, no era muy sociable. Era como que me intimidaba todo. Cuando llegué iba por los 12, 13. Hice 4to y 5to acá. (...) En Bolivia era como que me llevaba bien con todos, todos mis compañeros, hablaba con todos, era muy sociable con los profesores, bastante bien, no sé. Cuando llegué a acá fui a la escuela, vi otras caras, no sé, me intimidaba el hecho de que venía de otro país, era como si fuera la única ahí y eran todos argentinos. Y los profesores, los miraba yyy...” (Laura, 18 años, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2019).

Laura vivió en Cochabamba hasta los 11 años, cuando su madre decidió migrar a la Argentina. La experiencia que narra corresponde a la escuela argentina donde comenzó sus estudios, ubicada en el municipio de La Matanza, uno de los distritos más grandes de la provincia de Buenos Aires y que registra un alto porcentaje de población de origen boliviano. Sin embargo, Laura enfatiza que la “intimidaba el hecho de que venía de otro país, era *como si* fuera la única ahí”. Como han señalado otras investigaciones, las experiencias escolares asociadas a “ser extranjeros” dejan huellas profundas en los niños y jóvenes y marcan sus experiencias futuras (Diez y Novaro, 2014). Es en el marco del desplazamiento que algunos de estos jóvenes comienzan a verse a sí mismos a la luz de diferencias étnicas (“otras caras”) y orígenes nacionales (“ser de otro país”) que los intimidan. La escuela, en tanto lugar de encuentro inter e intra-generacional, emerge como uno de los espacios privilegiados donde estas diferencias se hacen visibles y experimentan, lo cual nos habla de ciertas matrices fundantes e históricas de la educación en la Argentina que siguen vigentes (Thisted, 2014; Novaro, 2012).

En el caso de Laura, resulta relevante el hecho de que incluso la caracterización que hace de sí misma en una y otra escuela parece dar cuenta de diferentes personas: en una era sociable y se llevaba bien con todos; en la otra se sentía intimidada, extranjera.

“Y, además de eso, yo venía con otro aprendizaje y los temas históricos de acá o las fechas cívicas no las sabía, no sabía nada. Y al momento de cantar el himno nacional o algún himno era como que, no sabía nada. Y además acá, en la primaria, no me lo enseñaron, nada. Tipo en Bolivia te lo enseñaban todos los años, te hacían escribir el himno nacional, himno a la bandera, todo, todo, todo y

acá fue como que llegar a acá y, bueno, 'haz lo que tú quieras', algo así" (Laura, 18 años, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2019).

Aquello que la descripción de Laura pone en evidencia son dos experiencias escolares que reflejan gramáticas particulares, es decir, aquello que algunos han llamado "formas escolares" (Rockwell, 2000). Es en el marco de estas gramáticas (maneras de dividir el tiempo y separar el espacio, de clasificar a los alumnos, de otorgar calificaciones, etc.) que podemos comprender los cambios que estos jóvenes narran. Con la complejidad de que cada forma escolar suele concebirse a sí misma como única, negando incluso su propia historicidad y naturalizando la producción de taxones clasificatorios que evidencian la fuerza de matrices clasificatorias previas que redundan en la "marcación" de grupos (Pacceca, 2001).

En sintonía con lo que nos comentaba Laura, Horacio, un joven de 16 años que nació en Villa Dolores (provincia de Córdoba) y transitó su escolaridad inicial y primaria en tres ciudades, dos argentinas (Pinamar y Córdoba) y una boliviana (Potosí), nos relata el pasaje entre tercer grado del primario cursado en Potosí, y cuarto grado cursado en Córdoba como si comenzara el primario nuevamente.

"Y, estaba bien no más... después cuando vinimos aquí era todo diferente, en cuarto grado cuando entré, era todo... no entendía, era como que recién entraba al colegio, a primero, no entendía nada... de ahí poco a poco me recuperé y de ahí sí pude pasar de año. El primer trimestre tenía notas bajas, porque no sabía hacer algunas cosas y no entendía, y de ahí en tercer [trimestre] al final, último trimestre, ahí saqué las notas buenas, ya las recuperé para pasar a quinto" (Horacio, 16 años, Córdoba, 2019).

Si se presta atención a su relato, inicia refiriéndose a una situación de bienestar en su escuela anterior, en detrimento de la necesidad de "recuperarse" al referirse a su desempeño académico en el nuevo establecimiento. Estos contrastes se visualizan en aspectos tan diversos como la creación de nuevos vínculos de amistad-compañerismo, y la necesidad de adaptarse a las nuevas reglas de estas *otras* gramáticas escolares. La afirmación de Horacio al señalar que "no entendía nada" nos remite a la existencia de diferentes formas de fragmentar y valorar el conocimiento. Es el desplazamiento el que pone en evidencia estas diferencias, movimiento en el cual la trayectoria educativa de los jóvenes en Bolivia es vista y evaluada desde la escuela argentina y aquello que fue enseñado y aprendido en la escuela anterior tiende a ser desvalorizado. Sin embargo, la afirmación de que "no sabía nada" expresa algo que excede el manejo de determinados contenidos escolares: se trata del

“sentimiento de devaluación de sus competencias y habilidades, de lo que sabía y era capaz” (Franzé, 2002: 282). Por otra parte, el plano de los saberes, especialmente aquellos vinculados a la historia y la geografía, es también un ámbito en el cual se ponen en juego dimensiones vinculadas a la formación de la identidad nacional y el sentido de pertenencia, por ello, no sorprende la alusión explícita a estas cuestiones en las cuales la sensación de extrañamiento, de sentirse “otro”, se hace más evidente.

Desplazarse entre una escuela y otra no supone solamente cambiar de país, de vivienda, de edificio escolar, de docentes y compañeros, también es uno el que cambia o “es cambiado” a lo largo de ese movimiento. Es en el desplazamiento entre diferentes formas escolares que uno deviene de nativo a extranjero, de persona sociable a tímida, de poseer conocimientos válidos a “no saber nada”. Por otra parte, la escolaridad vista desde la perspectiva del desplazamiento, habilita la comparación y el contraste entre actores, dinámicas y tradiciones escolares, lo cual le permite a los jóvenes desarrollar una mirada retrospectiva que los ubica a ellos mismos como protagonistas.

Entre escuelas: el desplazamiento como fuente de conocimiento

“Eran más de cultura ellos (...) Cada escuela era muy diferente (...) Después cuando me vine acá, a la C. M. era muy avanzado. (...) Ahí me fue más difícil socializarme” (Entrevista a Santiago, 17 años, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2019).

A lo largo del desplazamiento y, sobre todo, de los múltiples desplazamientos los jóvenes desarrollan diferentes experiencias comunitarias y escolares. Cual caminantes (Ingold, 2015), es en el movimiento a través de los rumbos definidos por sus padres que estos jóvenes experimentan la escolaridad:

“Nací en Mataderos y me fui desde mis 2 años a Bolivia hasta mis 3 años. Hice mi primaria acá en esta escuela hasta tercer grado.(...) desde tercero hasta quinto fue, que me fui al sur, me fui a Bahía Blanca por temas del trabajo de mi papá y mi mamá. Fui a hacer tercero, cuarto y quinto” (Entrevista a Santiago, 17 años, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2019).

Así como los adultos cambian de trabajo los niños y jóvenes cambian de escuela. Parafraseando a Ingold, podríamos decir que es en el proceso a lo largo de esa trayectoria que cada joven hace una senda: “El caminante está continuamente en movimiento. Más estrictamente él es su movimiento” (Ingold, 2015: 16). A medida que avanza, sin embargo, va estableciendo compromisos con los lugares que se despliegan a su paso.

“Hice mi primaria acá (Ciudadela) en esta escuela hasta tercer grado. Tuve la certeza de conocer muy lindas personas en esta escuela, compañeros, profesores muy buenos. Una de mis profesoras fue Silvia” (Entrevista a Santiago, 17 años, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2019).

Donde los caminantes se reúnen, los caminos se entrelazan formando una “malla de red” que da forma a la textura del mundo (Lefebvre, 1991; Ingold, 2015). Por la relevancia que asignan a las experiencias escolares en sus trayectorias, algunas de las escuelas que estos jóvenes han atravesado podrían considerarse como lugares en los cuales sus caminos se entrelazan con los de otros. La enumeración de las escuelas es acompañada por una valoración de las mismas, una descripción que habla de ellos mismos, de los territorios en los cuales están emplazadas y de los lazos que allí logran crear o anudar:

“Después mis papás me cambiaron a la “C. M.”, que está cruzando el puente de Liniers, hice hasta mi séptimo ahí. Ahí fue muy distinto a acá. Me costó mucho sociabilizarme con las personas porque eran medio, cómo explicarte, como que andaban en su mambo por así decirlo, y había muy pocas personas, sólo me acuerdo que una vez un compañero que apenas llegué lo primero que hizo fue decirme ‘bueno, te voy a presentar la escuela’ y hicimos un recorrido por la escuela, los baños, las aulas, todo. Y me costó un tiempo sociabilizar con todos pero de a poco me fui metiendo en el curso.” (Entrevista a Santiago, 17 años, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2019).

A través de los desplazamientos entre diferentes escuelas los jóvenes con los que trabajamos producen conocimientos sobre la escolaridad; el movimiento, en tanto forma de involucramiento entre las personas y el entorno, puede ser concebido como fuente de conocimiento (Ingold, 2002).¹⁴ No se trata, en este caso, de los contenidos escolares valorados o despreciados institucionalmente, sino de conocimientos que emergen de la propia experiencia y que nos remiten a la dimensión de lo cotidiano en la escuela. A diferencia de la continuidad y previsibilidad de la trayectoria escolar establecida por el sistema educativo formal (aquella que se despliega en forma cronológica y en la cual el estudiante desarrolla toda su escolaridad, o al menos alguno de sus niveles, en una misma institución), los desplazamientos de estos jóvenes a través de múltiples escuelas les brindan una perspectiva

¹⁴ Cabe aclarar que se trata de una apropiación libre de los desarrollos de Ingold vinculados a la relación entre producción de conocimiento y desplazamiento/movimiento, ya que el autor no lo ha pensado en relación con experiencias escolares. En este sentido, retomamos indagaciones previas pero focalizando la mirada en los espacios escolares y el desplazamiento (Hendel, Padawer, 2017).

diferente de la experiencia escolar. Esta diversidad se manifiesta, particularmente, en la identificación de diversas gramáticas escolares, que nos hablan de los modos en los cuales los jóvenes se apropian de sus experiencias escolares:¹⁵ Es esa apropiación, al decir de Rockwell (2000) la que les permite desarrollar su propia mirada, identificando matices significativos de cada escuela, entendida como un espacio en el cual el encuentro con una particular selección de los signos y herramientas culturales es mediado por el encuentro entre sujetos, particularmente, entre un sujeto “conocedor” y otros sujetos que desean aprender:

“De Hilario Ascasubi lo poco que me acuerdo es que eran más de cultura ellos. Te enseñaban lo que es el baile del gaucho, esas cosas tradicionales, el baile, el mate, así era el colegio. Y nos enseñaron más de eso, los himnos, cantábamos una canción todos los días, no faltaba esa canción y no me la acuerdo pero me la sabía de memoria. Cada escuela era muy diferente” (Entrevista a Santiago, 17 años, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2019).

Aquello que Santiago destaca en este relato hace referencia a la primacía de ciertos saberes y actividades vinculados a “la cultura” en la escuela de Hilario Ascasubi, un lugar que recuerda como sumamente tranquilo donde las casas estaban alejadas unas de otras y logró hacerse dos amigos. La posibilidad de advertir una cierta especificidad en las formas que adopta la mediación del encuentro entre docentes y estudiantes, así como las actividades que en el marco de ese encuentro se producen, responde a una perspectiva relacional que les permite dar cuenta de lo cotidiano en la escuela, comparar diferentes gramáticas escolares y establecer semejanzas y contrastes:

“Después cuando me vine acá a la C. M. era muy avanzado. Nunca había visto las cosas que estaban estudiando, que estaban viendo ellos” (Entrevista a Santiago, 17 años, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2019).

En la sucesión de escolaridades emergen las huellas de las experiencias que las antecedieron. Santiago puede afirmar que una escuela era “muy avanzada” porque transitó por otras

¹⁵ “Las nuevas generaciones se apropian, seleccionan y utilizan, fragmentos particulares de cultura encontradas en su radio de acción. En este proceso, los hacen suyos, los reordenan, los adaptan a nuevas tareas, y además los transforman de muchas maneras (...) Los modelos verticales de socialización o de transmisión cultural (de adulto a niño) no reflejan la complejidad de esta relación. En este sentido, el concepto de apropiación ofrece una alternativa sugerente para comprender uno de los múltiples y complejos procesos que ocurren en las escuelas (Rockwell, 2005: 36).

en las cuales esa dificultad no estaba presente o los conocimientos y actividades valoradas eran de otro tipo. Los relatos de estos jóvenes acerca de sus trayectorias por múltiples escuelas da cuenta de conocimientos desarrollados en el desplazamiento que nos permiten aproximarnos a lo cotidiano, entendido como el trabajo cultural (no sólo el prescrito) que realizan tanto maestros como estudiantes (y otros), y que es parte integral de la reproducción social, en sentido amplio. También nos aporta una visión de lo educativo que destaca las tácticas que utilizan las personas en su quehacer diario, frente a las clasificaciones homogéneas y los mecanismos institucionales que intentan ordenar y controlar la vida escolar (Rockwell, 2018), aspectos que seguimos indagando y profundizando en nuestro trabajo etnográfico.

Reflexiones finales

A lo largo del trabajo hemos abordado las trayectorias socioeducativas de jóvenes que forman parte de familias que han migrado desde Bolivia. Nuestro interés en el análisis de estos recorridos desde un enfoque biográfico se relaciona con la necesidad de pensar las experiencias escolares de estos jóvenes en vinculación con los desplazamientos que han atravesado en el marco del proyecto migratorio familiar. Las múltiples movilidades nos plantearon, a su vez, la necesidad de nutrirnos de ciertas herramientas conceptuales que se han desarrollado en el marco de debates recientes entre el campo de los estudios migratorios y de la movilidad, y sus cruces con la socio-antropología de la educación y la teoría social. Los conceptos de temporalidad y cotidianeidad nos permitieron articular una manera distinta de concebir los procesos culturales, como temporalidades siempre heterogéneas y contradictorias, enredadas entre los espacios escolares y sus entornos sociales.

Las dimensiones espaciales y temporales de los recorridos biográficos de los jóvenes constituyeron un elemento clave para reponer el complejo cruce entre temporalidades vitales y escolares con las que éstos logran tejer la trama de sus trayectorias socioeducativas y migratorias. Recuperadas como “itinerarios”, como líneas de vida que no necesariamente siguen una trayectoria prescrita, estos recorridos imprevisibles entran en tensión con la visión evolucionista de lo temporal que sigue permeando los espacios escolares (Rockwell, 2018). La recurrencia de la apelación a los años escolares como acontecimientos que ayudan a los jóvenes a ordenar narrativamente la trama de sus propias vidas en el marco de los desplazamientos permitió visualizar la relevancia que le asignan a sus experiencias escolares tanto en Bolivia como en Argentina.

Por otra parte, reflexionamos sobre los distintos sentidos y formas de habitar las experiencias de múltiples gramáticas escolares que se van configurando a través de los desplaza-

mientos. Es en el marco de estas gramáticas que podemos observar cómo las experiencias escolares en Bolivia y Argentina atraviesan las trayectorias socioeducativas como dos planos coexistentes y ligados entre sí, en los cuales se entrelazan múltiples temporalidades y espacialidades que exceden la concepción del ámbito escolar como espacio cerrado y le aportan a las culturas escolares una mayor heterogeneidad.

Heterogeneidad que en muchos casos es resistida y experimentada por los jóvenes que forman parte de familias migrantes como un proceso de extrañamiento. Hemos abordado también, cómo desplazarse entre una escuela y otra no supone solamente cambiar de país o de lugar de residencia, de compañeros, etc. Son los propios jóvenes quienes cambian con el movimiento. Es en el desplazamiento entre diferentes formas escolares que uno deviene de nativo a extranjero, de persona sociable a tímida, de poseer conocimientos válidos a “no saber nada”. Es con el movimiento que se habitan otras gramáticas en las que encuentran interpelados por los ordenamientos que allí operan.

Finalmente, los desplazamientos también fueron analizados como fuente de conocimiento, a partir de las diversas experiencias escolares. En este sentido, dimos cuenta de cómo el transitar múltiples espacios escolares tanto en Argentina como en Bolivia, les permite identificar los matices que adquieren las gramáticas escolares en cada establecimiento y romper con el supuesto monocrónico y monoespacial que prevén los sistemas educativos para las trayectorias de los estudiantes. Las trayectorias socioeducativas, en su desarrollo espacio-temporal-biográfico, nos permitieron visibilizar los conocimientos en tanto apropiaciones que emergen de la propia experiencia en movimiento y que nos remiten a la dimensión de lo cotidiano en la escuela.

Bibliografía

- BAJTIN, M. (1989). “Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre Poética Histórica”. *Teoría y Estética de la Novela*. Madrid: Taurus.
- BEHERAN, M. (2011). “Intersecciones entre trayectorias migratorias, escolares y laborales de jóvenes bolivianos y paraguayos residentes en un barrio del sur de la ciudad de Buenos Aires.” En: Novaro, G. (coord.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos. Pp. 225-244.
- BENENCIA, R. (2008). “Migrantes bolivianos en la periferia de ciudades argentinas: procesos y mecanismos tendientes a la conformación de territorios productivos y mercados de trabajo.” En: Novick, M. *Las Migraciones en America Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- BERTAUX, D. (1999). “El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades”, *Proposiciones*, 29, pp. 1-22.
- BOLOGNA, E. y FALCÓN, M. (2012) “Tendencias de la migración peruana y boliviana en Córdoba. Un análisis a partir de datos censales”. Trabajo presentado en el V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, Montevideo, Uruguay del 23 al 26 de octubre de 2012.

- CAGGIANO, S. (2005). Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- CERRUTI, M. Y BINSTOCK, G. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Buenos Aires: UNICEF.
- CHAVES, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Spacio Editorial.
- DE CERTEAU, M. (2008). "Andar en la ciudad". *Bifurcaciones. Revista de Estudios Culturales Urbanos*, 7.
- DE LA TORRE, L. (2011). "Más notas sobre el retorno cíclico boliviano. Control y libertad en los proyectos de movilidad entre España y Bolivia" Ponencia presentada en *IV Congreso de la Red Internacional de Migración y Desarrollo*. Flaco-Quito, Ecuador. s/p.
- DIEZ, M. L. (2011). "Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrantes en la escuela." En: Novaro, G. (coord.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos. 153-178.
- DIEZ, M. L. (2014). "Procesos de identificación, migración y escolaridad en el sur de la Ciudad de Buenos Aires. Una aproximación desde la dimensión generacional." En: AAVV, *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Rosario: Congreso Argentino de Antropología Social.
- DIEZ, M. L. y NOVARO, G. (2014). "Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural". En: Martínez, ME. y A. Villa (comp.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc. Pp. 199- 230.
- DOMENACH, H. y CELTON, D. (1998). *La Comunidad Boliviana en Córdoba, caracterización y proceso migratorio*, Córdoba: ORSTOM, CEA.
- DOMENECH, E. (2010). "Etnicidad e inmigración: ¿hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?" En: Astrolabio. s/p.
- DUSSEL, I (2009). "La escuela media y la producción de desigualdades: continuidades y rupturas" En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*. Buenos Aires: Santillana.
- FRANZÉ, A. (2002) *Lo que sabía no valía, escuela, diversidad e inmigración*, Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- GAGO, A. Y MAGGI, M. F (2018) Trayectorias socio-educativas de jóvenes migrantes en Córdoba y Comodoro Rivadavia (Argentina). En *XII Reunión de Antropología del Mercosur. Tomo I*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- GARCÍA BORREGO, I. (2011). "La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación del nuevo proletariado étnico español?" *Papers. Revista de sociología*, 96, Pp. 55-76.
- GAVAZZO, N., BEHERÁN, M. Y NOVARO, G. (2014). "La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en buenos aires." En *REMHU - Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum.*, XXII, 42, pp. 189-212.
- GLICK SCHILLER, N (2008). "Nuevas y viejas cuestiones sobre la localidad: teorizar la migración transnacional en un mundo neoliberal", en Solé et. al. (Coord.) *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- GLICK SCHILLER, N. Y SALAZAR (2013). "Regimes of Mobility Across the Globe", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39:2, 183-200.
- GRIMSON, A. (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- GRIMSON, A. (2006). "Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina", en Grimson, A. y Jelin, E. (Comp.) *Migraciones regionales hacia la Argentina: Diferencia, desigualdad y derechos*, Buenos Aires: Prometeo, pp. 69-97.

- GROISMAN, L. y HENDEL, V. (2017) "Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina." En *Crítica Educativa*, 3, 3, pp. 5-24.
- HANNAM, K., SHELLER, M. y URRY, J. (2006) "Editorial: Mobilities, Immobilities and Moorings", *Mobilities*, 1:1, 1-22.
- HEIL, T. ET.AL. (2017). "Introduction". *Review New Diversities*, 19, N° 3. Pp. 1-11.
- HENDEL, V. (2019). "Viajar, habitar y narrar. Cuando las historias y los mapas hablan de experiencias generacionales y territoriales de jóvenes en el conurbano bonaerense". Ponencia presentada en *III Jornadas de Migraciones de la UNPAZ*.
- HENDEL, V. y NOVARO G. (2019). "Migración, escuela y territorio. Experiencias del espacio dejado y el espacio habitado en contextos comunitarios y escolares", *Revista del IIICE*, 45.
- HENDEL, V. y PADAWER, A. (2017). Conocer y habitar: experiencias formativas y actividades productivas de poblaciones indígenas y migrantes en espacios rurales y urbanos. Ponencia presentada en *X RAM Reunión de Antropología del Mercosur*.
- HINOJOSA, A (2009). Buscando la vida: Familias bolivianas transnacionales en España. La Paz: CLACSO; Fundación PIEB.
- INGOLD, T. (2002). *The perception of the environment*. Londres: Routledge.
- INGOLD, T. (2015). "Contra el espacio: lugar, movimiento, conocimiento". *Mundosplurales*. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública, 2, 2, pp. 9-26.
- KROPFF, L. (2009). "Apuntes conceptuales para una antropología de la edad" En *Revista Avá*, N° 16, pp. 171-187.
- LEFEBVRE, H. (1991). *La producción del espacio*. Oxford: Blackwell.
- LEMMI, S. ET. AL. (2018) "Para no trabajar de sol a sol". Los sentidos de la educación en jóvenes y adultos/as integrantes de familias migrantes bolivianas hortícolas del Gran La Plata - Buenos Aires, Argentina. *Runa*, 39,2, pp. 117-136.
- MAGGI, M. F. (2016). "La cuestión generacional en los estudios migratorios. El caso de jóvenes migrantes e hijos/as de migrantes en la ciudad de Córdoba". Ponencia presentada en *II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología- Pre ALAS 2017*.
- MAGGI, M. F. (2019). "Desplazamientos y escolarización. Un análisis interseccional sobre las trayectorias migratorias de jóvenes de origen boliviano con relación a sus experiencias escolares en Argentina" ponencia presentada en *III Jornadas de Migraciones de la UNPAZ*.
- MAGGI, M. F. y TRABALÓN C. (2015). "Interculturalidad y disputas simbólicas. Construcciones de sentido en prácticas y representaciones de argentinos y bolivianos en un barrio periférico de la ciudad de Córdoba", *Odisea. Revista de Estudios Migratorios del Instituto de Investigaciones Gino Germani*, 2, 1, pp. 239-364.
- MALLIMACI A. I. (2012). "Revisitando la relación entre géneros y migraciones. Resultados de una investigación en Argentina", *Mora Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, 18, pp. 1-14.
- MARTÍNEZ, L. V. (2016). "Niñez y migración: concepciones sobre los derechos sociales en la escuela". *Alteridad. Revista de Educación*, 11, 1, pp. 10-20.
- NEUFELD, M.R. Y THISTED J. A. (1999) (comp.) "De eso no se habla..." *Los usos de la diversidad en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- NOVARO, G. (2011a). "Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa?" En: Novaro, G. (coord.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos. Pp. 179-203

- NOVARO, G. (2011b). "Interculturalidad y Educación. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes" En: Novaro, G. (coord.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos. Pp. 15-34
- NOVARO, G. (2012). "Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad". *RMIE*, vol. 17, N° 53, pp. 459-483.
- NOVARO, G. (2014). "Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales". *Revista de Antropología Social*, 23, pp. 157-179
- NOVARO, G. Y DIEZ, M. L. (2011). "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos." En: Courtis, C. y Pacecca, M. *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y ADC. Pp. 37-57.
- NOVARO, G. y TRINO CAZÓN, M. K. (2017). "Viajes, organizaciones y escuelas: experiencias transnacionales de migrantes bolivianos en dos localidades de Buenos Aires". En: De Cristóforis, N. y Novick, S., *Jornadas Un siglo de migraciones en la Argentina contemporánea: 1914-2014*, pp. 579-597. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- PACCECA, M. I. (2001). *Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios, Argentina, 1945-1970*. Buenos Aires: CLACSO.
- PADAWER, A. Y DIEZ, M. L. (2015). "Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina" En *Revista Antropológica*, 23, 35, pp. 65-92.
- PASSEGGI, M. C. (2011). "Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación". En: G. J. Murillo Arango (comp.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- PIZARRO, C. (2011). "*Ser Boliviano*" en la región metropolitana de la ciudad de Córdoba. *Localización socio-espacial, mercado de trabajo y relaciones interculturales*. Córdoba: EDUCC.
- PIZARRO, C. (2012). "El racismo en los discursos de los patrones argentinos sobre inmigrantes laborales bolivianos. Estudio de caso en un lugar de trabajo en Córdoba, Argentina" En *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 60, pp. 255-285.
- REGUILLO, R. (2001). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Norma.
- RICOEUR, P. (1995). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- ROCKWELL, E. (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural." *Interações*, V, 9, pp. 11-25.
- ROCKWELL, E. (2005). "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*.
- ROCKWELL, E. (2018). "Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares", *Cuadernos de Antropología Social*, 47, pp. 21-32.
- SAYAD, A. (2008). Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración. *Apuntes de investigación*, 13, pp. 101-116.
- SINISI, L. (1998). "'Todavía están bajando del cerro'. Condensaciones estigmatizantes de la alteridad en las representaciones docentes". Ponencia presentada en *1er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología*.
- TERIGI, F. (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia dictada el 23 de febrero de 2010, Santa Rosa, La Pampa
- THISTED, S. (2014). "Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las 'diferencias'. Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrantes e indígenas". En Villa A. y

M. E. Martínez, *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc.

Fuentes secundarias

INDEC, (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

MAGGI, MARÍA FLORENCIA es Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Villa María. Doctoranda en Cs. Antropológicas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María, Sede Córdoba, Argentina.

florencia.maggi.88@gmail.com

HENDEL, VERÓNICA es Doctora en Ciencias Sociales y Profesora y Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen de la Universidad Nacional de Luján. Luján, Argentina.

vero_hendel@yahoo.com

“Porque supuestamente soy de acá”.

Tensiones identitarias en los procesos de subjetivación de jóvenes migrantes

Mariana González

Resumen

El presente trabajo busca propiciar una reflexión en torno a los procesos de subjetivación que viven jóvenes de familias migrantes, que residen en sectores populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir del estudio de sus experiencias escolares. La situación de injusticia y desigualdad que viven estas personas se articula con la complejidad de los trayectos escolares a partir de planteos en torno a autculpabilización. Asimismo, en un plano identitario se presentan las experiencias de reconocimiento y menosprecio, tomando los aportes de Axel Honneth, Judith Butler, François Dubet, entre otros/as. Este escrito recupera los hallazgos de una investigación doctoral en curso. Desde un enfoque cualitativo se han realizado entrevistas semiestructuradas y construcción de relatos biográficos a jóvenes de familias migrantes y a referentes de escuelas medias y bachilleratos populares. Siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada se ha procedido con la construcción de categorías conceptuales, algunas de las cuales se desarrollan en este artículo.

Palabras clave: jóvenes, migración, experiencia escolar, reconocimiento, injusticia.

Abstract

This work encourages the reflection on the subjectivation processes experimented in the scholar experience of young people belonging to migrant families that live in popular neighborhoods of Buenos Aires City. This group also goes through daily situations of injustice and inequality that condition their school pathways and promote questions of self-blame. At the same time, on an identity level, we take the theoretical contributions of Axel Honneth, Judith Butler and François Dubet (among others) to focus on the experiences of recognition and disregard. This article builds on findings from an ongoing doctoral research that includes semi-structured interviews and biographical approaches to young people of migrant families and to students' tutors in different types of schools. Following the grounded theory guidelines, I have built conceptual categories, some of which are developed in this article.

Key Words: Youth, Migration, Scholar experience, Recognition, Injustice.

Este artículo contó con referato de pares.

Introducción

En Argentina, la Ley de Migraciones (25.871) y la Ley de Educación Nacional (26.206) determinan el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes, tanto nativos como

de otros países. Esta es obligatoria hasta el nivel medio inclusive. Los/as alumnos/as migrantes tienen derecho a un trato igualitario, a la no discriminación, a su garantía sin importar la situación de (ir)regularidad migratoria. No obstante, se registran obstáculos en torno a su acceso, el trato interpersonal y su identidad cultural (Domenech, 2005; Beech y Princz, 2012; González, 2018). Por ello, a partir de la no persistencia de trabas legales que impidan el ingreso de personas extranjeras en las escuelas, surge la obligación de estar alerta a otros procesos discriminatorios que asumen un tinte más sutil, pero no por ello menos negativo (Nobile, 2006).

Marcela Cerrutti (2009) concluye que entre jóvenes de 14 a 19 años (edades esperadas para el nivel medio), solo alrededor de la mitad de los adolescentes de origen boliviano y paraguayo se encuentran asistiendo a un establecimiento educativo, en comparación con la población total de Argentina, cuya proporción es del 72.6%. Asimismo, el 5.7% del total del alumnado de escuelas medias del país es de origen extranjero (Dirié y Sosa, 2014). Cerrutti y Georgina Binstock (2012; 2014) realizan un estudio en 17 establecimientos educativos del nivel medio del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), en aquellos barrios donde hay mayor concentración migratoria. Allí encuentran que el 24.5% de sus estudiantes han nacido en países de la región (son migrantes) y el 22.5% son descendientes de migrantes (nacieron en Argentina). Si bien estos datos señalan la baja presencia de alumnas/os que son migrantes, esta proporción se ve magnificada debido a su concentración en algunos distritos y zonas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y Provincia de Buenos Aires.

A su vez, las/os jóvenes hijas/os de migrantes constituyen una población estigmatizada por múltiples razones: por ser considerados como personas extranjeras, por estar en la etapa de juventud (muchas veces desvalorizada) y por su ubicación marginal en el espacio urbano (Gavazzo, 2013).¹ Los antecedentes sobre estudios referidos a problemáticas específicas de jóvenes y adolescentes migrantes en Argentina son escasos, en la medida en que se ha

¹ Gran parte de las/os migrantes que vienen en busca de trabajo y oportunidades, se ven compelidas/os a vivir en asentamientos informales o villas (Cravino, 2006). Sin tratarse de una linealidad, este trabajo aborda a jóvenes de sectores populares. Allí se incluyen a quienes se ubican en una posición de subordinación económica, dando cuenta también de otros aspectos de la sociabilidad propia de este conjunto tales como la mirada de los actores en torno a sus prácticas, sus intereses, gustos, resistencias. Es inadecuado homogeneizar a los sectores populares mediante categorías como “pobreza” o “marginalidad”, dado que muchas veces contribuyen a procesos de estigmatización a la vez que invisibilizan sus agencias colectivas (Di Leo y Arias, 2019).

prestado más atención a los procesos de incorporación de la población adulta, no así de las siguientes generaciones. En este sentido, Cerrutti y Binstock (2012) instan a dirigir la mirada en este segmento puesto que la integración económica es fundamental para la sociedad en su conjunto y su falta de oportunidades –educativas y laborales– puede tender a socavar la cohesión social, además de constituir una pérdida significativa en términos de capital humano.

Por otro lado, para las familias migrantes la carrera escolar representa una vía para alcanzar la movilidad social ascendente y, en un punto, es estructurador del proyecto migratorio familiar (Pedreño, 2013; Novaro, 2014; González, 2018). Sin embargo, son limitados los trabajos que refieren a la escolaridad de inmigrantes en el nivel medio (Ceriani Cernadas, García y Gómez Salas, 2014; Diez, Novaro y Martínez, 2017).

En este marco, el presente escrito constituye un ensayo analítico que será insumo de la tesis doctoral en curso. Tiene como objeto articular algunas nociones en torno a los procesos de subjetivación que viven las/os jóvenes migrantes en sus experiencias educativas.² Por ello, se recuperan testimonios del trabajo de campo, realizado en el año 2018, el cual consistió en entrevistas semiestructuradas a jóvenes migrantes, con su correspondiente construcción de relatos biográficos, y a referentes de escuelas secundarias y de bachilleratos populares,³ que residen en sectores populares de la CABA.

Este escrito se compone de tres secciones. La primera de ellas da cuenta de algunas precisiones en torno a la migración, en un contexto de modernidad tardía. La población de estudio vive situaciones de menosprecio, que junto a la injusticia de redistribución, la localiza en una posición de desigualdad social. A continuación, se abordan los procesos de construcción identitaria de jóvenes migrantes, a partir de la problematización de sus desafiliaciones escolares. En la tercera sección, se refieren las lógicas de menosprecio y

² El concepto de experiencia escolar permite problematizar los modos en que se articulan los procesos de socialización (integración institucional) y subjetivación (márgenes de autonomía individual para la producción de sentidos) en la institución escolar contemporánea (Dubet y Martuccelli, 1998).

³ Los bachilleratos populares surgen como opciones educativas a las escuelas medias. Sus pilares son: ser escuelas para jóvenes y personas adultas en, desde y con organizaciones sociales, ser autogestionadas, proponer la educación popular de tradición latinoamericana freiriana, y constituir un proyecto democrático radical. Se recomienda la lectura de Ampudia, M. (2012) para mayor información acerca del origen y configuración de estas instituciones.

reconocimiento, que condicionan la construcción de identidad, definida ésta como una ficción normativa, que se elabora a partir de la interpelación del otro, por cuanto las vinculaciones que ocurren durante dichas experiencias educativas producen efectos en los procesos identitarios. Finalmente, el trabajo concluye con la síntesis de los principales argumentos, así como con la reflexión acerca de nuevos interrogantes.

“Somos el estereotipo del bolita, el tarado (...) somos catalogados por eso”.

Notas preliminares en torno a la migración

“La modernidad es una cultura de riesgo” sitúa Anthony Giddens (1997), aludiendo al modo en que se organiza el mundo social en la actualidad. Estamos expuestos a riesgos de manera novedosa. En tiempos de modernidad sólida las instituciones signaban los rumbos individuales, transformaban las normas en valores y éstos en personalidades (Dubet, 2006). En la actualidad, aquellas instituciones tradicionales (trabajo, escuela, familia) no proporcionan ya más las orientaciones que dan sentido a nuestra existencia, del mismo modo en que lo hacían antes (Giddens, 1991; Beck, 1998; Martuccelli, 2010). La sociedad no puede transmitir de manera homogénea las normas de acción. Ahora les corresponde a los individuos darle sentido a sus trayectorias sociales por medio de la reflexividad (Araujo y Martuccelli, 2010).

En tiempos previos, la sociedad se encontraba integrada, con mayores lazos de solidaridad entre los sujetos. En los tiempos actuales, la ligazón mediante cohesión social, debilita tales vínculos (Dubet, 2012). A su vez, los devenires personales comienzan a ser reconocidos como consecuencias de decisiones y acciones personales (y no institucionales, ni producto del azar). La desocupación y la exclusión se desprenden de la pobreza como *condición*, por lo cual urgen redefiniciones en torno a los modelos de justicia y las desigualdades.

Entre el grupo de pobres, se incluyen migrantes. Muchos flujos migratorios se ubican en las zonas más desfavorecidas de la sociedad de destino, alistándose en la pobreza (Cravino, 2009). La migración, si bien es un fenómeno global que tiene lugar desde antaño, presenta en la actualidad cualidades que la distinguen de su configuración previa. Es un tema complejo debido a la diversidad de aristas que comporta y las contradicciones que genera en sí mismo: a la vez que en la modernidad tardía se valora la movilidad, la liquidez, la libre circulación de bienes, por otro lado se erigen fuertes limitaciones al derecho de migración en las personas (Bauman, 2003). En ese punto se localiza la paradoja del liberalismo: los flujos migratorios no pueden ser ya controlados, lo que conlleva a que las gran-des democracias violen los derechos humanos de tales migrantes (Wihtol de Wenden, 2013).

En este contexto, la pobreza comienza a ser vista como producto de (ir)responsabilidades individuales –y no de la situación económica o de la injusticia social-. En tiempos de modernidad sólida, el modelo de sociedad perseguía el horizonte de justicia social; sin embargo, en la actualidad líquida, Zygmunt Bauman (2003) ubica la emergencia de los «derechos humanos» en su reemplazo, los cuales requieren de construcciones colectivas para su ejercicio.

Las personas migrantes, entonces, se ubican en un doble cruce: pobreza y extranjería, que las estigmatiza, tal como muestra el testimonio de un participante, en torno a la relación con pares durante su escolaridad primaria:

E: ¿Y vos te sentías ahí mirado mal o discriminado, en esa escuela?

C: No sé si discriminado... porque los chicos no nos jodían, digamos, no nos decían “villeros de mierda”, esas cosas, viste. De alguna manera era discriminación igual, que ellos nos veían como alguien diferente, a los que estaban en la villa (Camilo, joven)

Erving Goffman define al estigma como el hecho por el cual el otro es desacreditado a partir de un atributo que “es incongruente con nuestro estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos” (1995: 13). De este modo, los restantes aspectos de la persona dejan de ser considerados, perdiéndose una visión total de su persona.

Una referente en este tema es Nancy Fraser, quien reconoce que la población inmigrante, cuando se constituye como minoría, se ubica en una división bidimensional de la justicia. Es decir, son víctimas de injusticias de redistribución y de reconocimiento. La autora ubica en el primer tipo de injusticias a aquellas definidas por causas socioeconómicas, a partir de una relación con el mercado o con los medios de producción. Por otro lado, las injusticias de reconocimiento se enraízan en los patrones de representación, interpretación y comunicación producto de construcciones simbólicas.

De este modo, propone como mecanismo de justicia para los grupos que sufren injusticias bidimensionales, la *paridad de participación*, “según esta norma, la justicia exige unos acuerdos sociales que permitan que todos los miembros (adultos) de la sociedad interactúen en pie de igualdad” (2006: 35). Para ello se requieren de condiciones objetivas –recursos materiales que garanticen su independencia– y condiciones intersubjetivas –que todos los participantes dispongan de igualdad de oportunidades para conseguir la estima social–.

Es injusto que a algunos individuos y grupos se les niegue el estatus de miembros de pleno derecho en la interacción social, simplemente como consecuencia de pautas institucionalizadas de valoración cultural en cuya construcción no han participado por igual y que se les desprecien sus características distintivas. Frente a estas desigualdades, se requiere una justicia que implique tanto la redistribución como el reconocimiento (Fraser, 1999).

En dicha injusticia de reconocimiento sucede que la diversidad, si bien es propia de todo colectivo social, queda aparejada a la desigualdad. Es decir, la diversidad remite a las diferencias entre pares, pero en algunos casos "(...) diversidad no se homologa a la diferencia sino a la desigualdad de oportunidades, de participación en el mercado de trabajo, de acceso a servicios de salud, educación, vivienda, etc." (Cohen, 2009: 13). Aquellos atributos particulares entre unos y otros, son utilizados como ficciones que justifican la desigual garantía de derechos (Tilly, 2000), tal como sucede con jóvenes migrantes cuyo ejercicio de derechos se ve vulnerado.

En conclusión, el cruce entre pobreza (que implica, entre otras, carencias materiales) y extranjería (estatus marginal en la estructura social) destina a las personas a vivir situaciones de desigualdad. Dos jóvenes participantes dan cuenta de esta coyuntura, vivida en distintos ámbitos cotidianos (cuando deben hacer trámites acreditando documento de identidad y a partir del tránsito en instituciones de servicios sociales):

[Siento miedo al trato desigual] Cuando veo a alguien, cuando tengo que presentar un documento en algún lado. Porque siempre es así, en todos lados están y te dicen "este paraguayo de mierda, este boliviano de mierda, que vienen y se meten en las villas; son el cáncer del país", viste, por todos lados ves esas cosas. Y yo tengo miedo cuando presento algo en algún lado, mi documento, que estén sonriente y después ver mi documento y después así [Hace gesto de cara, seria, de desprecio, despectiva] (Camilo, joven).

Yo, como te dije, estoy en el comedor y a veces nos toca, a veces, escuchar como algunas mamás o chicos que viven una situación así. Y que la institución no hace nada.

E: ¿Y qué tipo de situaciones sufren por ser migrantes o hijos de migrantes?

D: Discriminación. Y así como que le dan una acción, como para hacer que su opinión o su derecho no sirva, porque es inmigrante o hijo de inmigrante. Si es inmigrante peor. Porque yo por lo menos soy argentina (Daniela, joven).

La desigualdad es una condición que atraviesa las experiencias educativas de las/os participantes, como se analiza a continuación.

“No sé, por ahí es una utopía querer que todos tengamos una oportunidad”. Responsabilización y oportunidades en jóvenes migrantes

Pablo Di Leo, Martín Güelman y Sebastián Sustas (2018) reflexionan en torno a la escasa efectividad de políticas e instituciones de salud y educativas en el abordaje de los vínculos entre las/los jóvenes. Estas contribuyen a “los procesos de *negación y negativización de las juventudes*: se les niega la existencia como sujetos totales (en transición, incompletos) y se negativizan sus prácticas (juventud-problema, juventud-gris, joven-desviado, rebelde, marginal, delincuente, etc.)” (p.7).

Frente a esta problemática, en el presente siglo emergen estudios que dan cuenta de los procesos biográficos de jóvenes, que atraviesan desafíos sociales, a la vez que se producen como sujetos (Di Leo y Camarrotti, 2015; Nuñez y Litichever, 2015; Chaves, Fuentes y Vecino, 2016). Se destaca así, la noción de *agencia* que da cuenta de la capacidad propia para la comprensión, identificación de desafíos, así como las prácticas y acciones que despliegan en los mismos.

Desde esta línea crítica de la juventud, se recuperan, en lo que sigue, los testimonios de participantes para dar cuenta de los procesos de construcción identitaria que conducen jóvenes migrantes en el marco de la desigualdad. Siguiendo los planteos de Fraser (2006), en primer lugar, se ubican aquellos argumentos que se deducen de una injusticia de redistribución –vivencias producto de su posición es una desigualdad material– y, a continuación, aquellas vivencias que responden a una injusticia de reconocimiento –producto de la desigualdad en el plano simbólico, en la tensión entre reconocimiento y menosprecio–.

El tránsito por la escolaridad representa una prueba biográfica para las/os jóvenes migrantes de sectores populares.⁴ En este primer sentido, se especifican algunos elementos vinculados con la propia responsabilidad que se (le) asigna a cada joven en su éxito escolar.

⁴ Martuccelli (2007) define a las pruebas como aquellos desafíos históricos y estructurales, socialmente producidos, culturalmente representados. Por medio de su análisis se logra alcanzar una imagen de la sociedad a escala de los individuos con el fin de describir cómo se habita lo social. Por medio de las pruebas y su resolución, los sujetos logran sentirse personales, únicos, distintos (Di Leo y Camarotti, 2013).

El hecho de constituirse como prueba, posiciona a este tránsito como un desafío común, pero que se dirime de modo diverso en cada biografía. En este primer argumento, se presentan aquellos caracteres de la prueba escolar que se comparten con otras/os jóvenes que también proceden de sectores populares, independientemente de ser migrantes o nativos.

Pierre Rosanvallon (2015) plantea el pasaje del individualismo de universalidad –donde imperaba la igualdad y el reconocimiento de una similaridad entre sujetos–, al individualismo de singularidad. “Las desigualdades resultan ahora tanto de situaciones (en consecuencia individuales) que se diversifican, como de condiciones (en consecuencia sociales) que se reproducen” (p.278). A las desigualdades tradicionales de la condición, se le añaden los juicios de incapacidad y fracaso personales. De este modo, se singulariza la responsabilidad. Esta “es mecánicamente rehabilitada en un mundo que valoriza la singularidad. La responsabilidad se vuelve indisociablemente una coerción y un valor positivo en una sociedad que se reinvididualiza bajo esa modalidad” (p.278).

En este punto, las/los participantes manifiestan que sus “fracasos” escolares –repetir, quedarse libre, abandonar– se debe a que no fueron lo suficientemente responsables. Por ejemplo, Fatu dice, en primer lugar:

F: Porque mi mamá me quería volver a meter...me anotó y no fui... nunca. Eh, “nunca voy a ir”, le dije, y no me fui. Eh, bueno, y, después... eh, ya... acá... no...

E: En las materias, ¿cómo te iba ahí? ¿o no... o ni le dabas ni bolilla?

F: Ni bola le daba. Porque eran muy malos los profesores... eran más viejos, ¿viste?... eh... eh... si los viejos, eran muy... re hincha pelotas, todos... eh, no, no, no sé... no me gustaba. (Fatu, joven)

La joven identifica que ella no quería ir más al colegio (escuela secundaria bachiller nocturna), que no le gustaba el modo de ser de los profesores. En ningún momento problematiza las causas, sino que se las autoatribuye. Sin embargo, más adelante, cuando se profundiza en su trayectoria educativa logra ubicar otros factores:

F: Acá a la noche me iba... eh, también, eh, en ese tiempo yo cuidaba a un bebé... eh, cuidaba a un bebe a la mañana, en la tarde, y después me iba al colegio... eh, y... porque como yo ya salía a las 11 de la noche, 11.30 de la noche, imagínate... me voy a ir de allá hasta acá, sola, aparte... no podía, más el colectivo que tarda...

ya venía a las 12 de la noche, eh, eh... y... estar sola, ahí, en la oscuridad, en la calle... porque... porque... eh, pedófilos que pasen por ahí me pueden hacer algo... entonces, eso me da mucho miedo. Eh, casi siempre mi mamá me iba a retirar, viste, cuando no venía muy cansada ella me buscaba en el auto... (Fatu, joven)

La entrevistada expresa otros argumentos, tales como que debía trabajar durante el día y estudiar a la noche, vivir en un barrio vulnerable –Villa Rodrigo Bueno– donde no había escuela secundaria, por lo cual debía ir lejos, a una zona desconocida, para estudiar. Sin embargo, no logra atribuir estos motivos a su desafiliación escolar, por el contrario, ella se hace responsable por tal desenlace.

De manera similar sucede con otro joven:

E: ¿Y cómo le dijiste a tu mamá que habías dejado el colegio?

D: “Repetí”. Igual ya no quería hacer, otra vez. Es como “ya fallé, bueno, no quiero volver a...” Ya que mis compañeros van a estar en segundo y yo voy a estar de nuevo en primero, me da cosa.

D: Creo que ese año... quise retomar de nuevo

E: ¿En una escuela secundaria común o ya habías pensado en el bachi?

D: No, todavía no. No había pensado en el bachi. Me había ido no sé hasta dónde, hasta pasando la Boca, no sé, otra escuela. Me fui, no sé, tres meses y lo dejé. (...) [Volví a la vida] del vago, pachorra total

E: ¿Seguías estando solo en tu casa ese tiempo?

D: Sí

E: ¿Como que era un momento donde vos tal vez podías estar tranquilo digamos?

D: Nadie me jodía, digamos, hasta que llegaba la tarde

E: Porque a la tarde volvían todos ya

D: Sí, sí, era como un quilombo “yo quiero lo otro, lo otro, por qué, tocaste esto”, no (Samuel, joven).

Samuel vive en la Villa 31, en Retiro, en condiciones habitacionales de mucho hacinamiento (en una sola pieza vivía con sus cinco hermanos y su madre). Cuando comienza la secundaria se muda a vivir con su tío al barrio La Boca, a fin de estudiar en una escuela de bellas artes que quedaba allí. En primer año repite, dice que él falló. No obstante, durante su relato manifiesta que se sentía solo, que allí no tenía amigos/as, que compañeros/as no salían

afuera de sus casas, sino que permanecían adentro (en el barrio de Samuel es muy común que los vecinos se encuentren en las calles; éstas son un espacio central de sociabilidad).

S: No, pero el lugar... estábamos cerca de la cancha de La Boca. Y era como, todos a puertas cerradas se mantenían ahí. Todos.

E: Como que la gente no sale tampoco

S: Sí, eso, no sale. Se mantiene adentro, es como que yo no veo ni pibes ni pibas afuera. Y es como... silencio... y yo digo "faaaa"... Por lo menos en el barrio, es escuchar algo, no sé, alguien gritando o música, algo. Pero allá no, allá nada de eso, silencio (Samuel, joven).

Finalmente, el joven regresa con su madre y hermanos, se inscribe en otra escuela, más lejana aún, que también abandona, por "su culpa". Nuevamente, no logra visibilizar otros factores que contribuyen a tal abandono escolar como puede ser que al faltar al colegio, podría tener un momento para estar solo en su casa.

Danilo Martuccelli diferencia entre responsabilidad y responsabilización. La primera remite al hecho de ser responsable por lo que uno hace. La segunda, a la imposición de hacerse responsable por todo lo que le sucede; consiste en:

Hacer que el individuo, cada individuo, tenga que asumir en primera persona el fruto de los fenómenos sociales, que en mucho se explica por factores de interdependencia y ampliamente ajenos a su voluntad (...) Las instituciones nos imponen cada vez menos modelos, pero nos responsabilizan cada vez más a nivel de nuestras trayectorias (2006: 51).

A partir de esta teorización, es posible conjeturar que las/los participantes se responsabilizan por aquello que les sucede, vía el mérito, donde el causal de su fracaso se debe al mal desempeño personal, en dicha prueba escolar; lo cual muchas veces desemboca en procesos de mayor estigmatización y de lesión a la propia autoestima.

En los testimonios de Fatu y Samuel puede verse cómo se confunden las desigualdades de posiciones, con las de oportunidades. Dubet (2012) critica esta última, aunque reconoce que es mayoritaria hoy en día. La misma consiste en que, según el principio meritocrático, todos pueden acceder a mejores posiciones; las inequidades son justas, mientras no impliquen obstáculos para la competencia. Las oportunidades conciernen a los individuos, quienes

deben movilizarse para merecerlas. En contraposición, la igualdad de posiciones se centra en los lugares que ocupan los individuos dentro de una estructura social. Por medio de la justicia social se busca reducir las desigualdades (de ingreso, condiciones de vida, acceso a servicios, seguridad) producto de tales posiciones. La meta es mermar la distancia entre ellas, en detrimento de lograr una mayor movilidad social.

Fatu y Samuel, como los demás participantes, se afirman como responsables de sus fracasos, siguiendo una lógica de desigualdad de oportunidad. Es decir, consideran que no fueron capaces de aprovechar la oportunidad de estudiar, lo que les produce mucha aflicción.

Las/los participantes viven, de manera autorreferencial, sus fracasos. Es clara la distancia entre lo que sucede en sus vidas, lo cual debe ser reconstruido a lo largo de sus entrevistas, y las primeras rápidas respuestas por las causas de sus abandonos escolares. En primer lugar, refieren motivos del estilo “porque falté al colegio”, sin embargo, ahondando un poco más pueden verse las emociones y tensiones familiares, sociales, económicas, vinculares, subjetivas, que condicionan sus trayectorias escolares (González, 2019).

En este sentido, Dubet plantea que la oferta escolar se torna desigualitaria, desde la cual se cree en una justicia meritocrática, donde:

Las categorías sociales que pierden en el juego escolar no tienen ni los recursos ni la legitimidad que les permitirían hacer oír sus voces. Por eso, sólo aparecen en el debate escolar bajo la forma de problemas sociales: abandono y violencias escolares, deserciones familiares. De esta forma, parecen haberse convertido en los responsables de su propio infortunio (2015: 35).

Ahora bien, en una segunda línea de argumentación, resulta importante reflexionar en torno a la especificidad de las/los jóvenes, que constituyen la población de estudio. Podría pensarse que esta situación de desigualdad es propia de su emplazamiento en sectores populares, más allá de su nacionalidad de origen. Por ello, sin desconocer las implicancias socioeconómicas que supone su localización, resulta central conducir la mirada hacia otros aspectos que propician una injusticia de reconocimiento, tal como denuncia Bauman: “El aumento de la desigualdad casi nunca se considera señal de un problema que no sea estrictamente económico” (2011: 10).

En este sentido, emerge la importancia de ser tratados/as como iguales (Araujo, 2019):

E: Claro. Eh. Bueno. ¿Qué cosas te parece que son importantes, de las que se trabaja en un bachi?

L: Cosas importantes son... eh, la igualdad, o sea todos, eh, de igual a igual. Como que no importa si uno es argentino o viene de otro país, para que le trate menos o más. El respeto se trabaja un montón. Tampoco importa si uno es más joven o más grande para que uno termine el secundario, o sea todos tienen la posibilidad de terminar eso. Después el compañerismo se trabaja un montón... Después, trabajar en grupo, esa hermandad que hay, como de distintos países pero como... tratar de que todos seamos iguales o sentirnos cada uno en... Con sus culturas o sus raíces, pero sentirnos como en nuestras casas (Lorena, joven).

E: Claro. ¿Y te pasó en el bachi alguna vez esto de sentirte discriminado y diferente?

C: No, no, en el bachi es el lugar perfecto, donde vos podés expresarte como quieras, de decir "Yo soy de Paraguay", hasta en guaraní podías hablar. [Se ríe] Eso también es uno de lo que más me sorprendió ahí. Ellos admiraban a la gente inmigrante ahí. En ningún momento te hacen sentir incómodo, sino que apoyaban la cultura que uno traía, como que se compartía la cultura de cada uno, de Perú, de Bolivia...en ese bachi, la cultura. Hasta de comida (Camilo, joven).

Es interesante vincular las vivencias de desigualdad (y de justicia de oportunidades) con las de reconocimiento. Rosanvallon (2015) postula que la forma más insoportable de desigualdad es la de no ser valorado. Considera que ser reconocido por el otro como un semejante, implica "ser mirado por el otro en su particularidad, con su historia y sus características propias, de no ser 'considerado como un número'. Se identifica con la voluntad de ser alguien" (p.279).

En este punto, jóvenes migrantes dan cuenta de vivencias de discriminación y estigmatización en algunas escuelas. Luego, valoran cuando en otros espacios, como el caso de los bachilleratos populares, son tratados sin distinciones respecto de sus pares nativos/os.⁵

⁵ El ser tratados/as de modo igualitario no sería una característica de los bachilleratos populares, que está ausente en las escuelas medias (EEM). En ambos casos, hay tratos en condiciones de igualdad, así como de diferencia. Sin embargo, en los bachilleratos populares sobresale la mayor apertura a las culturas de estudiantes extranjeros, así como también a la inclusión de contenidos escolares en referencia a dichas procedencias.

Dubet sostiene que en la actualidad, las diferencias fundan y legitiman desigualdades. Frente a ello, postula a la justicia de las posiciones que coadyuva a la lucha contra la discriminación, dado que pretende que las diferencias culturales no sean cuadros rígidos, ni lejanos, que supongan diferencias socioeconómicas marcadas. Se pone el foco en aquello que tenemos en común y refuerza la solidaridad. Este tipo de instituciones promueven a el ejercicio de derechos en jóvenes como aquello común –en tanto lucha y horizonte–, lo cual “(...) motoriza las acciones (...) se colocan como *terceros* (...) actúan como puentes, conectan, integran sujetos y sociedad” (González y Giacoponello, 2019: 155).

En la siguiente sección se proponen desarrollos que refieren al modo en que la construcción identitaria de jóvenes migrantes se ve tensionada a partir de las desigualdades de reconocimiento.

“Era una espina que yo tenía en su momento, que para mí liberarme de eso fue un alivio”.⁶ Vivencias de reconocimiento y menosprecio

Leonor Arfuch (2002), siguiendo a Stuart Hall (1996), postula que la identidad no se corresponde más con atributos esenciales (clase, nacionalidad, sexo, color, raza), sino que se trataría de una “construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, una posicionalidad relacional sólo temporariamente fijada en el juego de las diferencias” (p.21). Arfuch sostiene que la identidad es una representación, una ficción de sí mismo, que se expresa en su dimensión narrativa simbólica. La misma se construye en el discurso, por tal motivo es menester considerar las prácticas enunciativas y la interdiscursividad social, puesto que allí se producen los desplazamientos de significados.

En igual sentido, Judith Butler (2009), recupera los planteos de Adriana Cavarero (2000) y postula que la identidad se construye, que uno es, en función de que hay un otro.

No soy, como lo era, un sujeto interior, cerrado en mí mismo (...). En un sentido importante, existo para y en virtud de ti. Si he perdido las condiciones de la interpelación, si no tengo un “tú” a quién dirigirme, me he perdido a “mí misma”. Caravero sostiene que uno sólo puede contar una autobiografía a otro y

⁶ Dice Camilo, joven participante: “Era una espina que yo tenía en su momento, que para mí liberarme de eso fue un alivio (...) como que esa espina que yo tenía y que no podía pensar otra cosa, esa espina me saqué (...) y pude pensar en otras cosas, ahí siento que cambie, que ya no tenía esa espina y ya no tenía esas preocupaciones, ya pensaba en proyectos míos o iba encaminando algún proyecto mío.”

hacer referencia a un “yo” únicamente en relación con “tú”: sin el “tú”, mi propia historia resulta imposible (p.50).

Para Butler la interpelación de un otro es una oportunidad para llegar a ser humanos, para abandonar el yo autosuficiente y construir una nueva definición.

Ahora bien, es interesante preguntarse ¿qué sucede cuando la interpelación es menospreciando al otro? ¿Cómo se construye la identidad del/de la joven migrante cuando se lo/la degrada? Butler da cuenta del insulto como una forma de agravio lingüístico, pero “ser llamado por un nombre es también una de las condiciones por las que un sujeto se constituye en el lenguaje” (2004: 17).

Un participante relata la siguiente vivencia con compañeros de trabajo en un taller textil, donde se observan tales agravios:

Yo escuchaba, viste, a los que trabajaban ahí diciendo “negros de mierda”. Escuchan noticias de la villa y decían “son todos asesinos, chorros”. Y sabiendo que yo era de ahí, a ellos no les importaba, “que hay que tirar una bomba de un avión, que un avión caiga ahí y los mate a todos”. Y yo estando ahí, viste. Yo tenía una bronca, así, viste, que no lo podía sacar, viste, no sabía cómo reaccionar (Camilo, joven).

Butler (2004) señala que al ser nombrado, el sujeto adquiere cierta posibilidad de existencia social, se inserta en un lenguaje que lo precede. Frente a las alocuciones insultantes el sujeto puede quedar fijado o paralizado, así como también producir una respuesta inesperada. En el caso de Camilo, pareciera ser la primera opción.

Respecto de la segunda opción, dice Butler “Si ser objeto de la alocución equivale a ser interpelado, entonces la palabra ofensiva corre el riesgo de introducir al sujeto en el lenguaje, de modo que el sujeto llega a usar el lenguaje para hacer frente a ese nombre ofensivo” (2004: 17). Este punto es explicitado por Camilo, que comenta cómo reaccionan otros:

Es como esto, vos vas, escuchás esa... que todo el tiempo quieren que vos te mueras, que yo me muera, que no exista más, viste. Y vos qué vas a hacer, eh, ¿te vas a defender? ¿De qué manera? Y algunos pibes se defienden, o sea salen a

robar y con esa bronca. “Vos me deseas la muerte, tomá”. Y ahí es como que todos estamos incluidos, viste, porque una víctima por ahí no le deseaba eso. Y ahí somos víctimas todos.

Hoy Camilo se define como “promotor cultural” que busca promover la identidad de su barrio por medio del rap, incluyendo la diversidad de las colectividades. “O sea yo no quiero ser patriota, yo sé que nací en Paraguay, pero no me gusta tampoco ser ‘yo soy re patriota, re paraguayo’. (...) Y a mí me gusta compartir digamos, compartir y tener esa mezcla de culturas.”

Las actitudes del joven pueden ser pensadas a partir de la performatividad del lenguaje, en tanto supone una acción renovable. Butler (2004) recupera a Austin (1998) para definir la fuerza de los enunciados y distingue los actos de habla perlocucionarios, cuyos efectos no son los mismos que el habla, y los actos ilocucionarios. Estos últimos son definidos como rituales y ceremoniales, que en su repetición refieren a un campo de acción que no se limita al momento del enunciado mismo. “Es un efecto de invocaciones previas y futuras que al mismo tiempo constituyen y escapan la enunciación” (Butler, 2004: 19).

Camilo en la primera situación se había cambiado de una escuela técnica a un bachiller, en el que repitió. Luego alternó al turno vespertino, pero fue amenazado por jóvenes de otro barrio y dejó de estudiar. Allí comienza a trabajar en fábricas textiles, donde vivía situaciones de mucho maltrato, incluso más crudas que las que relata. Un año después, se anota en el bachillerato popular del barrio, allí descubre su talento y gusto por el rap; deja el trabajo textil.⁷ Hoy es artista, hace presentaciones con su grupo musical y trabaja como tallerista musical en el barrio y en otras localidades. En estos devenires, posiblemente el discurso insultante hacia él o la población migrante de su barrio, no haya cambiado. Sin embargo, Camilo puede alternar su actitud: pasa de quedarse sin saber cómo reaccionar (pasado), a construir modos de denuncia y de promoción de vínculos solidarios y respetuosos (presente). Es evidente la injerencia del contexto, tal como dice Butler “la performatividad tiene su propia temporalidad social dentro de la cual sigue siendo efectiva gracias a contextos con los que rompe” (2004: 71). La autora habla de la ambivalencia en el seno de la performatividad, dado que resiste y se subleva al mismo tiempo.

⁷ El ingreso al bachillerato popular es ubicado en su relato biográfico como un acontecimiento. Mediante dicha técnica de recolección de datos, se busca identificar los puntos de quiebre, esos eventos que suponen “giros de la existencia en la vida de los jóvenes” (Di Leo y Camarotti, 2013: 23). En el caso del entrevistado, el ingreso a esta institución supone un acontecimiento, en tanto implicó “un antes y un después” en su vida.

Actualmente Camilo compone canciones con temas de su barrio, relata que su primera canción surgió a partir de una tarea que le dan en las clases del bachillerato, donde le piden que escriban alguna apreciación de su barrio:

Y yo ahí, ese sí que me dio ganas de hacerlo, viste, fui a mi pieza, me encerré así y empecé a escribir una canción del barrio. Y yo... todo lo que vivía en el barrio, lo que yo veía, lo escribía con rimas. Y eso lo presenté, lo grabé con un celular, me acuerdo, así nomás, lo grabé así. Y llevé un equipito, todo, para presentar.

Butler dice que “la resignificación del lenguaje requiere abrir nuevos contextos, hablando de maneras que aún no han sido legitimadas, y por lo tanto, produciendo nuevas y futuras formas de legitimación” (p.72). En este sentido, Camilo busca en sus talleres transmitir el rap como una herramienta para el barrio, no sólo para contar *otras cosas* acerca del mismo, sino también para generar otros vínculos. Cuenta que la música “Nos unió más, porque nosotros por ahí cruzábamos para otro barrio y no nos conocíamos, ni nos saludábamos. (...) y después era ‘che yo tengo un parlante en mi casa’, íbamos a un barrio, a otro barrio”. Nuevamente, el joven muestra la alternancia de la acción vía el lenguaje. Siendo que en tiempos previos él abandona su escuela por ser amenazado por chicos de otro barrio, ahora manifiesta cómo se unen a través del rap. Tal como dice la autora, Camilo habilita a nuevos contextos para la resignificación del lenguaje, que aún no habían sido legitimados.

Por otro lado, Butler sostiene que “Uno ‘existe’ no sólo en virtud de ser reconocido, sino, en un sentido anterior, porque es *reconocible*” (2004: 22). Esto supone el llamado del Otro, que constituye una vulnerabilidad primaria. Es decir, como sujetos adquirimos un estatus ontológico a partir de una dependencia estructural de un lenguaje del que no somos autores, pero sin el cual no existimos.

Por ello, es posible reflexionar en torno a la existencia y el menosprecio; “Uno prefiere ser menospreciado a que no se dirijan a él en absoluto” (Butler, 2004: 53). Desde allí el sujeto puede reproducir tal lenguaje de odio, o no; punto en el que radica la responsabilidad del hablante, que se vincula con la repetición del lenguaje y no con su origen. Cada insulto –repetido, citado– adquiere la fuerza acumulada de las prácticas anteriores y produce daño en la medida en que esconde dicha fuerza. En los nombres injuriosos se expresa una historia, que se detiene en el tiempo y se asume, pero que excede al sujeto hablante (son actos ilocucionarios).

Asimismo, en este tipo de situaciones se pone en cuestión el reconocimiento de los otros; el cual, cuando es recíproco, permite la reproducción de la vida social dado que los sujetos se autorrealizan en la interacción con otros. En el caso de organizaciones que trabajan con jóvenes, registran una potencialidad “(...) en la dimensión vincular, mediante relaciones personalizadas las instituciones incluyen a cada joven en su singularidad, es decir sus experiencias únicas. En este sentido, refuerzan el reconocimiento” (González y Giacomponello, 2019: 155).

Axel Honneth propone tres tipos de reconocimiento, junto con sus correspondientes formas de menosprecio (implican su equivalente negativo).

En primer lugar, el reconocimiento *afectivo o amor* está en la base de los procesos de subjetivación y de constitución de la seguridad ontológica. “Esa relación de reconocimiento está ligada a la existencia corporal del otro concreto, y los sentimientos de uno al otro proporcionan una valoración específica” (Honneth, 1997: 118). Su negación extrema se pone de manifiesto en la humillación física, tortura o violación, que privan al sujeto de su autonomía en su relación consigo mismo. Esto conlleva a la destrucción de la confianza con los otros y el mundo social. Este tipo de reconocimiento se expresa en los relatos biográficos de las/los participantes, puesto que ubican como acontecimientos situaciones que implican vínculos afectivos (por ejemplo nacimiento de hermanos, días en familia, ponerse de novio/a).

El reconocimiento *jurídico-moral* supone ser portadores de los mismos derechos y estatus moral que los demás, construyendo el *autorrespeto*. El carácter público de los derechos autoriza a cada uno a ser portador de una acción que sea perceptible en la interacción. En caso contrario, la falta de respeto, el autoritarismo, la injusticia, constituyen las formas de negación de este tipo de reconocimiento. Las/los participantes ubican el ingreso al bachillerato popular como un acontecimiento biográfico, lo que puede ser interpretado como el ejercicio del derecho a la educación (vulnerado en sus experiencias pasadas). Asimismo, en sus entrevistas critican a docentes que se comportan de manera autoritaria o que tienen “preferidos” mostrándose injustos.

El tercer tipo de reconocimiento es el *ético-social o solidaridad*, por el cual los sujetos se sienten valorados en sus particularidades, capacidades, formas de ser, lo cual supone una valoración social. Los sujetos logran de esta manera construir su *autoestima*. La negación de este reconocimiento reside en las sanciones o discursos que rechazan ciertas formas de vida o prácticas juveniles. En sus entrevistas, las/los participantes mencionan acontecimientos

que refieren a estigmatizaciones o discriminación vividas en diversos espacios de sociabilidad.

Honneth considera que con los tres modelos de reconocimiento –amor, derecho y solidaridad– se establecen las condiciones formales para que los sujetos vean garantizadas su dignidad e integridad en el marco de sus interacciones. Define *integridad* como el modo por el cual un individuo se siente apoyado por la sociedad en sus autorrealizaciones prácticas y puede remitirse a sí mismo bajo los modos de autoconfianza, autorrespeto y autoestima.

En el caso de jóvenes participantes es posible apreciar cómo se expresan tales formas de reconocimiento y de menosprecio.

Tabla 1: Reconocimiento y menosprecio en participantes.

<p>Forma de reconocimiento</p>	<p>Relaciones primarias (amor y amistad). [Con mi amiga] "hablamos, charlamos, a veces salimos (...) te hace sentir que podés tener confianza en ella" (Daniela, joven)</p>	<p>Relaciones de derecho (derechos). "Que no deje de hacer esto [estudiar], porque a la larga va a ser algo que, simbólicamente, lo va a hacer sentir bien porque es alcanzar una meta personal y a su vez es acceder a un derecho real de poder tener un título secundario" (Marina, referente de bachillerato popular)</p>	<p>Comunidad de valor (solidaridad). "Sé que ellos están para cuidarme" [refiere a sus amigos] (Juan, joven)</p>
<p>Autorrelación práctica</p>	<p>Autoconfianza. "Yo me anoté en teatro y era para hablar y comunicarse. (...) Y me gustó más teatro porque ahí te puedes abrir, expresarte más, abrirte liberalmente" (Blanca, joven)</p>	<p>Autorrespeto. "Llega un punto en la cual me molesta, ´ Mirá, vos no podés tratar así´. Y... yo ya no me dejo y tampoco dejo a otros que les hagan lo mismo" (Daniela, joven)</p>	<p>Autoestima. "O sea, no quieren terminar así [delincuentes], pero tampoco hacen nada, porque dicen ´Y, pero si voy a terminar así´. Es como que la sociedad los va encajonando" (Gabriel, referente de escuela media)</p>

<p>Formas de menosprecio</p>	<p>Maltrato y violación, integridad física. <i>"Fue terrible porque tenías una que el padre le pegaba, otra que fue abusada, otra que consumía... Eran todos una cosa así (...) y vos tenés que ayudarlo" (Gabriel, referente de escuela media)</i></p>	<p>Desposesión de derechos y exclusión; integridad social. <i>[Estudiantes del bachillerato popular] "Provenían tanto de haber intentado la escuela tradicional y haber tenido que dejar, ya sea porque no pudieron y la escuela los expulsó" (Marina, referente de bachillerato popular)</i></p>	<p>Indignidad e injuria, «honor», dignidad. <i>"Cuando les preguntamos la nacionalidad les da vergüenza decir, porque sienten que las van a cargar, digo, en algunos casos" (Malena, referente de escuela media)</i></p>
-------------------------------------	---	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Honneth, en sintonía con los planteos de Butler, considera que la experiencia de menosprecio puede motivar a un sujeto a la acción. Se trata de un eslabón intermedio que conduce del sufrimiento a la acción. En el caso de las/os participantes, es interesante pensar en la vergüenza como un efecto de la tensión entre reconocimiento y menosprecio que viven a partir de su doble condición de juventud y extranjería. Desde dicho sentir, puede surgir una respuesta en consecuencia.

Tanto referentes como jóvenes dan cuenta de situaciones cotidianas en las que sienten vergüenza, por diversos motivos: su origen, su cuerpo o algunos rasgos físicos, el modo de hablar. Tal es el caso de Jason, quien comenta una situación de burlas por su color de piel: "Incluso hace una semana unos compañeros me dijo varias cosas feas y yo directamente hice como que no escuchaba nada y seguí mi camino. Pero si... por dentro me dio vergüenza porque lo hizo delante de todos" (joven).

La vergüenza implica "una especie de desplome del sentimiento del propio valor; el sujeto, que en la vivencia del rechazo de acción, se avergüenza de sí mismo, se experimenta como de menor valor social de lo que previamente hacía supuesto" (Honneth, 1997: 167-168). Pero estos sentimientos pueden convertirse en una convicción moral y política, en la medida en que los sujetos reconozcan la injusta privación de reconocimiento que sufren. Que conduzca a una acción en consecuencia depende del entorno político-cultural, "solamente si ya está listo el medio de articulación de un movimiento social, la experiencia del menosprecio puede devenir fuente motivacional de acciones de resistencia política" (p.169).

Entonces, tal como lo muestran las/os participantes la vergüenza denota injurias. En este punto es importante introducir el debate al término "migrantes de segunda generación", comúnmente (mal) utilizado para designar a hijos/as de migrantes, sean nacidos en el país

de origen o en de destino de sus padres. Se trata de una construcción que estigmatiza a los sujetos (Aparicio y Tornos, 2006; Gavazzo, 2013; Hakim, 2015). En ella es posible observar el menosprecio del que teoriza Honneth, puesto que supone una devaluación de las formas de vida y orígenes de los sujetos. A su vez, desde este tipo de referencias se desconocen los procesos de subjetivación y construcción identitaria que viven las siguientes generaciones, en la medida que postulan atributos (estigmatizaciones), al modo de herencia, que se transmiten de una generación a la siguiente, de manera automática y mecánica (Hakim, 2015).

Es importante dar cuenta de este tipo de conjunciones peyorativas, puesto que se vinculan con el reconocimiento/menosprecio que sufren jóvenes de familias migrantes y las tensiones que generan en sus procesos de subjetivación. Charles Taylor (2009) reivindica las Políticas de Multiculturalismo, por cuanto sostienen:

La tesis es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo o despreciable de sí mismo (p.53).

Honneth (1997) da cuenta de dos orientaciones en el reconocimiento mutuo: la auto-reflexión (hacia uno mismo) y la orientación hacia el *otro*, siendo que se trata de una relación intersubjetiva marcada por la reciprocidad. En este sentido, la estima social resume las modalidades de reconocimiento mutuo, dado que trata de aquellas cualidades individuales que el sujeto destaca como importantes para la vida del otro. Paul Ricoeur (2005) apunta aquí el pluralismo axiológico, puesto que el concepto de estima social puede variar en función de las circunstancias y de "(...) la tipología de las mediaciones que contribuyen a la formación del horizonte de valores compartidos, pues la propia noción de estima varía según el tipo de mediaciones que hace a una persona 'estimable'" (p.256-257). De este modo, se alude a una cuestión dinámica. Una participante, muestra el cambio en el horizonte de valores compartidos, en cuanto a elementos pasibles de ser discriminados en el ámbito escolar:

Pero, de lo que es ahora, hace cinco años es mejor el trato, de lo que era el color y eso. Ahora como que los chicos son más abiertos y se podría hablar de una

diversidad. Pero todavía existen chicos que siguen discriminando por el color, pero no son tantos como eran antes (Daniela, joven).

Ricoeur destaca de los planteos de Honneth, la posibilidad de explorar las mediaciones sociales multidimensionalmente, es decir por su constitución simbólica y también por la concepción cultural, por la que una sociedad recurre a determinados valores y fines. En esta línea, Ricoeur (2005) se detiene en el multiculturalismo, en tanto problema que ha contribuido a popularizar el tema del reconocimiento, en las luchas feministas o de las minorías negras, cuyo fin es alcanzar el reconocimiento de la identidad de tales colectivos culturales desfavorecidos. Se trata de reivindicaciones de igualdad en el plano social, que ponen en juego la estima de sí, mediatizadas por instituciones públicas y también políticas. De este modo, Ricoeur retoma a Taylor, quien ubica en los conjuntos minoritarios o subalternos la confirmación de la tesis en torno a que la identidad se moldea, en parte, por el reconocimiento o su ausencia.

Ricoeur reconoce el daño en los propios sujetos o grupos lesionados, cuando la imagen que perciben de los otros es despectiva. “La gravedad de la falta de reconocimiento del que se creen víctimas los miembros de sus grupos procede de la interiorización de esta imagen en la forma de autodepreciación” (2005: 271).

El recorrido de estos autores (Butler, Honneth, Taylor, Ricoeur) esboza el modo en que el reconocimiento y menosprecio resultan cruciales para la construcción identitaria de los sujetos. Las/los participantes de este trabajo han acordado, de manera unánime, en que las/os referentes institucionales no discriminan ni menosprecian; en cambio, son sus pares quienes los y las estigmatizan, tal como es señalado en otros estudios⁸ (Binstock y Cerrutti, 2014).

Palabras finales

Este trabajo ha abordado la problemática de la migración a partir de la contradicción que presenta en la actualidad: a la vez que se la regula, se promueve, por otro lado, la circulación de bienes. La población migrante latinoamericana ocupa un lugar subestimado,

⁸ No se puede aseverar que estas prácticas por parte de docentes no existan, sino más bien que a la hora de denunciar, las/os participantes exclaman aquellas que son esgrimidas por sus compañeras/os. Quizás esto se explique por la naturalización de algunas vinculaciones intergeneracionales en el ámbito escolar, así como también con la importancia que adquiere el grupo de pares en la etapa de la juventud.

desacreditado en la sociedad de destino. Adicionalmente, es frecuente que se emplacen en zonas vulnerables, por lo que se ven expuestos a un doble cruce: extranjería y pobreza.

En el marco de un trabajo doctoral, se han realizado entrevistas semiestructuradas y construcción de relatos biográficos con jóvenes hijas/os de migrantes, de sectores populares de la CABA y que asisten a escuelas secundarias o bachilleratos populares.

En el marco de una modernidad tardía, se produce el pasaje de un modelo de solidaridad (integración social) a uno de individualismo (cohesión social), en el que cada uno debe asumir las consecuencias de su condición –en este caso: joven, migrante y de sectores populares–. Se confirma que la población de estudio padece situaciones de injusticias de reconocimiento y de redistribución (Fraser, 1999).

En segundo lugar, en un marco de individualización de las propias vivencias, las/los jóvenes participantes se responsabilizan por sus desafilaciones escolares. Es una constante que no visibilicen factores múltiples que condicionan sus desenlaces educativos, empero ubican motivos por los que se autoculpabilizan. A partir de estos planteos, fue posible introducir la distinción entre desigualdad de posición y de oportunidad (Dubet, 2012); ubicándose las/os jóvenes migrantes en ésta última, lo que conlleva a injusticias de reconocimiento y de redistribución.

Butler considera que el lenguaje tiene una propiedad performativa, es decir que conduce a la acción a futuro, así como invoca tiempos pasados. El caso de Camilo (joven participante) ilustra el modo en que se alterna la acción, a la par que los contextos de enunciación, pudiendo *hacer algo diferente* con los agravios sufridos. Se recorren otras trayectorias educativas a fin de visibilizar la sensación de vergüenza que sienten las/os migrantes, para dar cuenta de las tensiones generadas en sus procesos de subjetivación.

Fue posible observar cómo a partir del tránsito por instituciones educativas se producen quiebres en cuanto a las vivencias de discriminación. Esto ocurre tanto en bachilleratos populares, como relata Camilo acerca de la posibilidad de unirse más a otros jóvenes por medio de la música; como en escuelas secundarias, como cuenta Daniela en torno a que ya no son estigmatizados/as por sus rasgos fenotípicos como antes. Por otro lado, se produce una ruptura en las propias prácticas de discriminación que tienen las/os participantes hacia sus pares, como señala Samuel al reconocer que en el bachillerato se abordó “Esto de la deconstrucción de uno mismo, el respeto hacia las otras personas, parejas, gays,

heterosexual". Este y otros motivos integran las razones por las cuales los jóvenes entrevistados -Samuel y Camilo- ubican su tránsito por el bachillerato popular como un acontecimiento biográfico.

Este trabajo invita a la reflexión acerca de algunos elementos de las experiencias educativas que viven las/os jóvenes de familias migrantes en la actualidad. A partir de los mismos fue posible visibilizar las desigualdades e injusticias que atraviesan sus procesos de subjetivación. A partir de estas secciones se despliega el dilema que viven las/os jóvenes de familias migrantes, en la tensión entre reconocimiento y menosprecio que se expresa en las miradas, prácticas, procesos personales que los ubican en un desafío estructural.

Asimismo, se han recuperado testimonios en torno a sus procesos de subjetivación, dado que, siguiendo a Bernard Lahire (2004; 2012) es posible conjeturar que el hombre es *plural*, en la medida en que adquiere esquemas de acción, que luego, al ser interiorizados, se replican en diferentes contextos. Desde esta perspectiva se establece una continuidad entre las disposiciones subjetivas que los actores actualizan en diferentes situaciones de su vida. En este sentido, la reflexión en torno a algunos factores de sus experiencias educativas propicia el análisis e invita a seguir interrogándonos por cómo se producen las construcciones identitarias en este y otros ámbitos de su socialización.

En este panorama y recuperando los planteos de los autores citados, surgen interrogantes en torno a: ¿Cómo puede producirse una motivación para la acción que mitigue las desigualdades sufridas? ¿De qué manera jóvenes migrantes pueden arribar a una convicción moral y política, que les conduzca a prácticas subjetivas más respetuosas y democráticas? Seguramente, tal como lo anticipan las/os jóvenes, haya que buscar pistas en el interior de las instituciones, pues éstas a la vez que sujetan, también favorecen procesos de autonomía y agencia (Dubet, 2006).

Bibliografía

- AMPUDIA, M. (2012) Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares. *OSERA*, 6, 1-15. Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas.
- APARICIO GÓMEZ, R. y TORNOS CUBILLO, A. (2006) *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos y peruanos*. Documento del Observatorio Permanente de la Inmigración. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ARAUJO, K. (2016) *El miedo a los subordinados: una teoría de la autoridad*. Santiago: LOM Ediciones.
- ARAUJO, K. (2019) La percepción de las desigualdades: interacciones sociales y procesos sociohistóricos. El caso de Chile. *Desacatos*, 59, 16-31

- ARAUJO, K. Y MARTUCCELLI, D. (2010) *La individuación y el trabajo de los individuos*. Educação y Pesquisa. São Paulo, 36.
- ARFUCH, L. (2002) Problemáticas de la identidad. En L. Arfuch (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- AUSTIN, J.L. (1998) *How to Do Things With Words*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1994. [Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones. Barcelona: Paidós.]
- BAUMAN, Z. (2012) *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Buenos Aires: FCE.
- BECK, U. (1998) *World risk society*. Cambridge: Polity press.
- BEECH, J. Y PRINCZ, P. (2012) Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 53-71, Marzo-Agosto 2012.
- BINSTOCK, G. y CERRUTTI, M. (2014) Adolescentes inmigrantes en escuelas medias de Buenos Aires: experiencias de discriminación y barreras para la integración. *Ponencia presentada en el VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población*. Lima.
- BUTLER, J. (2004) *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: ed. Síntesis.
- BUTLER, J. (2009) *Dar cuenta de sí mismo. Violencia, ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu,
- CACHON, L. (2002) La formación de la "España migrante": Mercado y Ciudadanía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (02), 95-126.
- CARAVERO, A. (2000) *Relating Narratives: Storytelling and Selfhood*. Londres: Routledge.
- CERIANI CERNADAS, P., GARCÍA, L. Y GÓMEZ SALAS, A. (2014) "Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe". *REMHU- Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22(42), 9-28, Junio 2014.
<https://dx.doi.org/10.1590/S1980-85852014000100002>
- CERRUTTI, M. (2009) *Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en la Argentina*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Población, Secretaría del Interior, Serie de Documentos de la Dirección Nacional de Población, n.2.
- CERRUTTI, M. Y BINSTOCK, G. (2012) *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. UNICEF.
- CHAVES, M., FUENETS, S.G. y VECINO, L. (2016) *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- COHEN, N. (2009a) Una interpretación de la desigualdad desde la diversidad étnica. En N. Cohen (comp.) *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- CRAVINO, M.C. (2009) *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Buenos Aires: UNGS.
- DI LEO, P. (2013) Cuerpos, vulnerabilidades y reconocimiento: las violencias en las experiencias y sociabilidades juveniles. En P.F., Di Leo, P.F. y A.C. Camarotti (ed) "*Quiero escribir mi historia*". *Vidas de jóvenes en barrios populares*. Ciudad de Buenos Aires: Editorial Biblos.
- DI LEO, P. Y ARIAS, A. (dirs.) (2019) *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial.
- DI LEO, P., GÜELMAN, M. y SUSTAS, S. (2018) *Sujetos de cuidado: escenarios y desafíos en las experiencias juveniles*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- DI LEO, P. y CAMAROTTI, A.C. (2013) Introducción. En P.F. Di Leo y A.C. Camarotti (eds.) "*Quiero escribir mi historia*": *vidas de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.
- DI LEO, P. y CAMAROTTI, A.C. (dirs.) (2015) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Buenos Aires: Teseo.

- DIEZ, M.L., NOVARO, G. Y MARTÍNEZ, L. (2017) Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26 (2): 23-40.
- DIRIÉ, C. Y SOSA, M.L. (2014) Alumnos extranjeros en el sistema educativo argentino: ¿cuántos son y dónde están? *Revista Población de Buenos Aires*, 11 (19) 31-47.
- DOMENECH, E. (2005) Inmigración, Estado y Educación en Argentina: ¿Hacia Nuevas Políticas de Integración? *Ponencia presentada en las 8° Jornadas Argentinas de Estudios de Población*. Buenos Aires: AEPA.
- DUBET, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUBET, F. (2012) *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DUBET, F. (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? Aunque digamos lo contrario*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- FRASER, N. (1999) Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, and participation. En D. Claussen y M. Werz (eds.) *Kritische Theorie der Gegenwart*. Hanover, Institut für Soziologie an der Universität Hannover, 37-60.
- FRASER, N. (2006) La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata. Cap.1, 17-88.
- GAVAZZO, N. (2013) No soy de aquí, ni soy de allá... Alterización y categorías de identificación en la generación de los hijos inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires. *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, 12, 73-95.
- GIDDENS, A. (1991) *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- GIL ARAUJO, S. (2010) *Las argucias de la integración. Políticas migratorias, construcción nacional y cuestión social*. Madrid: IEPALA.
- GOFFMAN, E. (1995, 1963 1° ed.) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GONZÁLEZ, M. (2018) *Migración, escuela y familia. Un análisis de experiencias escolares de migrantes y sus hijos, de sectores populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Tesis de maestría sin publicar) FLACSO, Argentina.
- GONZÁLEZ, M. (2019) "Ser alguien en la vida". Desigualdades e individuación en las experiencias educativas de jóvenes hijas/os de migrantes de sectores populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mimeo.
- GONZALEZ, M. Y GIACOPONELLO, M. (2019) Lo que las une. La reflexividad territorial en las biografías institucionales. En P.F. Di Leo y A.J. Arias (dirs). *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Espacio.
- HAKIM, N. (2015) "Un camino hacia el futuro". *Experiencias de la desventaja de los jóvenes en los márgenes*. Tesis doctoral, Universitat Oberta de Catalunya. Sin publicar.
- HALL, S. (1996) Who needs identity?, en S. Hall y P. Dra Gay (eds.) *Questions of Cultural Identity*. Londres: Sage.
- HONNETH, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo.
- HONNETH, A. (2010) *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz.

- LAHIRE, B. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona, Bellaterra.
- LAHIRE, B. (2012) De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *CPU-e, Revista de investigación educativa*, 14. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire_teoría_habitus.html
- MARTUCCELLI, M. (2006) *Lecciones de sociología del individuo*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- MARTUCCELLI, D. (2007) *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM
- Martuccelli, D. (2010) *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- NOBILE, M. (2006) *La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales*. Buenos Aires: CLACSO.
- NOVARO, G. (2014) Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. *Revista de antropología social*, 23, 157-179. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- PEDREÑO, A. (coord.) (2013) *“Que no sean como nosotros”: trayectorias formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- NÚÑEZ, P. y LITICHEVER, L. (2015) *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- RICOEUR, P. (2005) *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.
- ROSANVALLON, P. (2015) *La sociedad de los iguales*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- TILLY, C. (2000) *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- TAYLOR, C. (2009) *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.
- WITHOL DE WENDEN, C. (2013) *El fenómeno migratorio en el siglo XXI. Migrantes, refugiados y relaciones internacionales*. Buenos Aires: FCE.

MARIANA ALEJANDRA GONZÁLEZ es magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Argentina; becaria doctoral de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Ciencias Sociales; licenciada en Psicología. Se desempeña en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
mariana.gonzalez@yahoo.com

Migración y educación universitaria: experiencias de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires

Agustín Cleve

Resumen

Este artículo analiza experiencias de jóvenes que migran desde una pequeña localidad de la Provincia de Buenos Aires hacia la capital provincial para comenzar estudios universitarios. Particularmente, interesa abordar el vínculo entre las experiencias migratorias y los imaginarios de los y las jóvenes sobre las localidades de origen y destino y las redes familiares que sostienen el proyecto migratorio. Los datos que se presentan fueron construidos en el marco de una investigación de maestría que utilizó un abordaje cualitativo y etnográfico. La finalidad de este trabajo es aportar algunas reflexiones y elaboraciones conceptuales en torno a las dinámicas de migración interna universitaria que se producen en diferentes ámbitos del territorio nacional y sobre las cuales aún queda mucho por conocer.

Palabras clave: migración, educación universitaria, juventud, experiencias, Imaginarios urbanos.

Abstract

This article analyzes the experiences of young people who migrate from a small town in the Province of Buenos Aires to the provincial capital city of La Plata to start university studies. It focuses on the connection between urban imaginaries and migratory experiences and the family networks that support the migratory project. The information presented corresponds to a master's degree research based on a qualitative and ethnographic approach. The purpose of this article is to provide some insights concerning the dynamics of internal university migration that occur in different areas of the country and about which there is still much to learn.

Keywords: Migration, University education, Youth, Experiences, Urban imaginary.

Este artículo contó con referato de pares.

Presentación

El comienzo de la universidad implica, para muchos y muchas jóvenes, no solo la entrada a una nueva institución con sus propias lógicas de funcionamiento (Coulón, 1995) sino también la migración a otra ciudad. En Argentina este tipo de movilidad estudiantil, que data de muchas décadas atrás, se ha producido principalmente desde localidades pequeñas, en donde la oferta de educación terciaria y universitaria es escasa o nula para jóvenes que finalizan sus estudios secundarios. De esta manera, la continuidad educativa, en muchas ocasiones, conlleva a la decisión de migrar hacia otros centros urbanos. A nivel nacional existen, entre otras instituciones de educación superior, 53 universidades nacionales

públicas con carreras de grado gratuitas. Estas instituciones históricamente se ubicaron en los centros urbanos con mayor escala de población del país. Esta distribución de establecimientos universitarios favoreció (y continúa favoreciendo) la migración, dentro del territorio nacional, asociada a la búsqueda de formación terciaria y universitaria.

En este artículo particularizamos el análisis en las experiencias de jóvenes que migran desde una localidad pequeña y rural del interior de la Provincia de Buenos Aires hacia la ciudad de La Plata (capital provincial) para comenzar estudios universitarios.¹ Si bien la búsqueda de incrementar el capital escolar es un factor fundamental de este tipo de migración, intentaremos mostrar que existen otros aspectos de crucial importancia que se vinculan con los sentidos e imaginarios en torno a las localidades de origen y destino y las posibilidades de desarrollar experiencias de vida en cada una de ellas. Además nos interesará detenernos en los sistemas de redes familiares que posibilitan este tipo de migración.

Antes de proseguir con el argumento central del artículo, consideramos pertinente mencionar algunos estudios sobre migraciones estudiantiles en Latinoamérica que constituyen un marco de diálogo con nuestro trabajo. Se podrá notar que la mayoría de estos estudios se han enfocado en movilidades de tipo internacional por lo cual las migraciones estudiantiles internas continúan constituyendo un fenómeno del cual conocemos relativamente poco.

Si bien nos interesa enfocarnos en las movilidades orientadas por la búsqueda de aumento del capital escolar,² es preciso mencionar que la CEPAL y la OIJ (Organización Iberoamericana de la Juventud) identifican al menos cinco tipos de migración juvenil en Iberoamérica: i) migración laboral; ii) migración educativa; iii) migración nupcial; iv) migración emancipatoria; y v) migración familiar. Estos fenómenos suelen estar relacionados con sucesos significativos en las vidas de los jóvenes, entre estos se destacan la unión y el inicio de la reproducción, la entrada a la universidad y al mercado de trabajo. Es necesario aclarar que muchos de estos tipos de migración se producen por más de una sola razón (por ejemplo: educación e inserción laboral) (OIJ-CEPAL, 2007).

¹ La información que presentamos en este artículo corresponde a una investigación de maestría (Cleve, 2017).

² Entendemos al capital escolar como capital cultural en estado institucionalizado. Como señala Bourdieu (1979) el capital cultural tiene tres estados (incorporado, objetivado e institucionalizado). El título escolar se convierte en un capital cultural reconocido institucionalmente, que tiene la capacidad de lograr una autonomía relativa respecto a su portador. El título constituye un capital que puede reconvertirse en capitales económicos y simbólicos para los agentes.

En cuanto a las investigaciones sobre movilidades estudiantiles internacionales, Bermúdez Rico (2015) realizó un incipiente estado de la cuestión dando cuenta de que, en la última década, hubo un crecimiento significativo de profesionales que se movilizaron para realizar estudios de posgrado, lo cual se establece como un flujo específico de la migración calificada. Cabe destacar que los flujos migratorios de estudiantes de posgrado son los que más han atraído la atención de los investigadores en estos últimos años. Para algunos, las migraciones estudiantiles internacionales no se asocian exclusivamente con la formación educativa sino que se vinculan con factores relacionados a la adquisición de experiencia y recreación. Es así como estas migraciones se han conceptualizado como una *cultura juvenil de movilidad* (Luchillo, 2006) o como una migración *económica-cultural* (Jensen y Perret, 2011) o generadora de *experiencias juveniles novedosas* (Dávila Pico, 2019). Los planteos de estos estudios son valiosos porque proponen analizar una serie de motivaciones, en los migrantes, que no se reduce exclusivamente a las mejoras de nivel educativo.

Como hemos señalado, la migración estudiantil interna en Argentina ha sido menos estudiada aunque se encontraron algunos trabajos al respecto. Desde un enfoque psicológico, Ana Tosi (2009) y Ferreira Dos Santos, Korolik, Jaimsky y Schlafman (2013) analizaron la relación entre la migración y los efectos psíquicos en adolescentes tardíos principalmente relacionados al problema de la afiliación en la ciudad de destino. Otros trabajos se han detenido en la importancia de la construcción de redes sociales para el desarrollo del proyecto migratorio (Arias, 1998; Di Doménico, 1998) y otros (Gómez, 2019; Gamallo y Núñez, 2013) han particularizado en los sentidos atribuidos a la migración estudiantil y los modos en que estas se configuran en un capital simbólico para los sujetos migrantes.

Una vez señalados estos estudios, en primer lugar, nos detendremos a realizar algunas aclaraciones metodológicas sobre nuestro trabajo. Como entendemos que el análisis de las experiencias migratorias se encuentra estrechamente ligado a los imaginarios sobre las localidades de origen y destino, en segundo lugar abordamos los imaginarios urbanos juveniles que hemos reconstruido para luego, en tercer lugar, vincularlos con las experiencias migratorias de los sujetos. En cuarto lugar, presentamos el análisis de las redes familiares que funcionan como sostén del proyecto migratorio y, por último, cerramos el artículo con algunas reflexiones finales.

Consideraciones metodológicas

Los datos que presentamos corresponden a una investigación desarrollada a partir de una estrategia metodológica cualitativa que posibilitó la comprensión de las experiencias

singulares y los sentidos que los sujetos asignan al mundo (Vasilachis, 2006). El trabajo de campo, tanto en Roque Pérez como en La Plata, fue realizado entre los años 2014 y 2016. En ambos lugares utilizamos como principales técnicas para la producción de datos la observación participante y la entrevista. Sobre la primera, entendemos que consiste en una serie de actividades atravesadas por la presencia directa del investigador en el campo, que se caracteriza por una mirada y escucha atenta a lo que acontece (Guber, 2009). La entrevista la entendemos como una relación social entre el sujeto que conoce y el sujeto investigado en donde se busca comprender su perspectiva sobre los hechos que interesan al investigador (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Dentro de esta técnica, utilizamos entrevistas en profundidad individuales, entrevistas grupales y cuestionarios para conocer datos sobre las familias de los jóvenes.

Decidimos seleccionar a Roque Pérez como lugar de origen porque interesaba tomar una localidad de pequeña escala demográfica (el partido cuenta con poco más de 12.000 habitantes) y de economía agrícola, de modo que contrastara ampliamente con la ciudad de La Plata. Además, la posibilidad de acceso al campo a partir de informantes clave fue otro factor central en su elección.

La unidad de referencia empírica estuvo compuesta por 16 jóvenes que migraron desde Roque Pérez hacia La Plata para estudiar en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Con el fin de construir una muestra heterogénea, se buscaron jóvenes que difieran en el género, el tiempo de residencia en La Plata (desde pocos meses hasta más de cinco años), el tipo de vivienda en la que residían (departamentos, pensiones, Centro de Estudiantes) y si trabajaban o no. Se utilizó la estrategia de bola de nieve para contactar con nuevos informantes.

En Roque Pérez realizamos observaciones en diferentes espacios públicos (plazas, parques, lugares de recreación juveniles) para conocer la localidad en profundidad y buscamos información en diferentes fuentes (documentales, estadísticas, medios locales y redes sociales) para caracterizarla en términos históricos, económicos y sociodemográficos. En La Plata llevamos adelante el trabajo de campo en diferentes contextos de interacción. En primer lugar, nos pusimos en contacto con jóvenes que vivían en el Centro de Estudiantes de Roque Pérez, un edificio perteneciente a la Municipalidad de Roque Pérez destinado a

albergar a migrantes estudiantiles.³ Allí realizamos observaciones en diferentes momentos y entrevistamos a varios jóvenes residentes. Por otra parte, asistimos a fiestas, eventos musicales y movilizaciones políticas con varios sujetos y realizamos entrevistas en sus propios domicilios en La Plata.

Imaginarios urbanos juveniles sobre las localidades de origen y destino

Nuestro interés en los imaginarios radica en un hallazgo del trabajo de campo que permitió comprender que las decisiones de migrar no se vinculaban solamente con la búsqueda de capital escolar sino con la posibilidad de desarrollar experiencias de vida asociadas a un imaginario de “ciudad”⁴ que condensaba significaciones variadas. Además, estas experiencias, sobre las que nos detendremos en otro apartado, solo podían desplegarse en un contexto diferente al del “pueblo” natal. Estos términos de “pueblo” y “ciudad” fueron utilizados por los propios jóvenes para nombrar a ambos espacios urbanos y por ello los analizamos como categorías nativas. En primer lugar, nos detendremos sobre Roque Pérez y luego sobre La Plata.

El “pueblo” de Roque Pérez

La denominación utilizada por los y las jóvenes para nombrar a Roque Pérez fue “pueblo” y es por esto que la utilizaremos como categoría nativa con el fin de analizar los sentidos que aparecen en torno a esta localidad. A partir de ello, hemos trabajado en la reconstrucción de lo que llamamos aquí un imaginario urbano que denominamos “pueblo” y que desarrollamos a continuación. Consideramos oportuno presentar inicialmente algunas características generales de la localidad.

El Partido de Roque Pérez es uno de los 135 partidos que conforman la Provincia de Buenos Aires. Se encuentra situado al noreste de la provincia, entre los 59° y 60° de longitud oeste y 35° 38' de latitud sur y se sitúa a una distancia de 160 Km de la ciudad de Buenos Aires (capital nacional) y a 159 Km de La Plata (capital provincial). La extensión del partido es de 1570,93 Km² y se encuentra dividido en ocho cuarteles. El primero corresponde a la ciudad cabecera que se denomina también Roque Pérez y conforma el área de mayor urbanización del partido. Los otros poseen diferentes parajes de características rurales: Carlos Beguerie,

³ En la ciudad de La Plata existen numerosos edificios de este tipo pertenecientes a diferentes municipios de la Provincia de Buenos Aires y también de otras provincias. Estos establecimientos constituyen una política pública específica para jóvenes migrantes estudiantiles.

⁴ Utilizamos las comillas para demarcar categorías nativas.

Santiago Larre, La Reforma, Juan Tronconi, La Paz, La Paz Chica, Forastieri, Cuartel Quinto, El Arbolito y Atucha. Según datos del censo nacional 2010 el partido cuenta con 12.513 habitantes. La Superficie total del partido es de 1572,22 km² y su densidad es de 8,0 hab/km². La participación en la población provincial es del 0,8%.

La economía de la localidad es principalmente agrícola- ganadera, siendo sus principales cultivos los de soja, maíz y trigo. También existen dos grandes empresas ganaderas que constituyen las fuentes de trabajo de mayor importancia de la localidad. Una de ellas es una compañía avícola que se dedica a la cría y faena de pollos para su comercialización en diferentes partes de la Provincia de Buenos Aires y del país. El otro establecimiento ganadero de importancia es de cría porcina y también constituye una de las fuentes de trabajo más importantes del lugar.

Luego de esta breve caracterización nos abocamos en analizar los sentidos en torno a la categoría de “pueblo” con la cual aludimos al llamado imaginario urbano. Nuestro interés en los imaginarios radica en que entendemos que los espacios urbanos no se reducen solo a su dimensión física sino que también son construidos por operaciones simbólicas que involucran discursos e imágenes y que modelan nuestra percepción de la vida (Silva, 2006). Coincidimos con García Canclini en que estos corresponden a “elaboraciones simbólicas en donde confluyen aspectos que observamos, lo que nos atemoriza y lo que deseáramos que existiera, remitiendo a un campo de imágenes diferenciadas de lo empíricamente observable” (2007:90). Los mismos son compartidos socialmente tanto por círculos pequeños o por grandes grupos sociales (Lindón, 2007).

Advirtiendo sobre los riesgos de simplificación, entendemos que la construcción simbólica del imaginario de “pueblo” se encuentra asociado a cuatro rasgos centrales que condensan sentidos diversos en su interior. Estos son: i) la escala pequeña ii) valores morales calificados como positivos iii) la imposibilidad del derecho al anonimato y iv) la tranquilidad. A continuación desarrollamos cada uno de ellos.

En términos generales, la idea de “pueblo” aparece ligada a escalas pequeñas tanto demográfica como geográficamente. El pueblo es pequeño en su extensión y también en la cantidad de personas que viven allí. A su vez, aparece dimensionada como pequeña la oferta de actividades y lugares para jóvenes especialmente. Esta reducida escala condicionaría un estilo de vida propio del pueblo principalmente caracterizado por el conocimiento mutuo de sus habitantes. La frase “nos conocemos todos” pareciera explicar

su tipo de sociabilidad por excelencia. Este “conocerse entre todos” habilita interacciones calificadas como cordiales y amables, pero también tiene sus consecuencias no deseadas, por otros aspectos que veremos más adelante.

El “pueblo” se caracteriza por una moral establecida en valores exaltados en su positividad como la bondad, la calidez y la amabilidad. En la entrada de la localidad puede leerse un cartel que dice “Pueblo de Buenas Costumbres”, de esta manera se presenta Roque Pérez hacia sus visitantes. Este énfasis en una moral positiva pareciera ilustrar la principal representación del lugar producida por el estado municipal y que se actualiza en los relatos de algunos jóvenes. Roque Pérez no solo aparece nombrado como un “pueblo” sino que además se lo asocia a valores positivos como un lugar “bueno” en donde viven “personas buenas”. Términos como “cálido”, “cordial”, “amable”, “afectuoso” son utilizados para calificar también las relaciones entre las personas dentro del “pueblo”. Esto es explicado por muchos jóvenes no solo por el hecho de conocerse entre todos sino porque la costumbre en el “pueblo” es ser “bien educado”.

Conocerse entre todos no siempre es valorado como positivo. Los chismes y los rumores sobre las vidas de los otros circulan todo el tiempo y la posibilidad de anonimato en el “pueblo” es casi nula. Sobre este concepto Manuel Delgado sostiene que: “...es el anonimato lo que posibilita la vida urbana. El anonimato, con sus distintos grados de intensidad, se conforma de este modo como una forma –la única posible-, al mismo tiempo de protección de las individualidades identitarias y de estructuración de esa misma diversidad.” (1998: 11)

Ante esta imposibilidad de ser un anónimo en el “pueblo”, algunos jóvenes refirieron a una conocida frase: “pueblo chico, infierno grande.” Lo que define al “infierno grande” es que el derecho a la invisibilidad o el anonimato que caracteriza a las grandes ciudades⁵ se encuentra vedado para la totalidad de las personas. En el “pueblo” no se puede ser un desconocido ante los demás. Las personas conocen los nombres, las familias, las parejas, las ubicaciones de las casas, entre otras informaciones personales, lo cual se vuelve difícil de sobrellevar para muchas de ellas.

⁵ No obstante, Delgado (2007) sostiene que no todos los habitantes de las grandes ciudades gozan del derecho al anonimato. Es decir, la posibilidad de pasar desapercibido ante los demás, es algo de lo que no gozan ciertos grupos sociales que son estigmatizados por sus pertenencias de clase, etnia o género entre otras.

La última característica que destacamos asociada al “pueblo” es la tranquilidad. Roque Pérez es nombrado muchas veces como un lugar “tranquilo”. Interpretamos que esa tranquilidad tiene un doble sentido. Por un lado, es visto como un espacio en donde predomina la seguridad principalmente relacionada con la ausencia de delitos. Numerosas veces los entrevistados cuentan que a cualquier hora de la noche se puede andar por la calle o dejar la bicicleta sin candado y no correr el peligro de que la roben. Esto no significa que no haya situaciones de delitos, pero el contexto del “pueblo” es representado como un lugar seguro para vivir. Por otro lado, el pueblo se muestra como un lugar tranquilo porque hay poco para conocer y hacer. Hay pocas personas a diferencia de la ciudad y también son más reducidos los lugares a donde ir a divertirse. Esta escasez parecería ser un problema principalmente para los jóvenes y, es por ello, que para muchos ir a estudiar implica una oportunidad para acceder a la oferta de bienes y espacios culturales juveniles en otra ciudad. Por último, aparece el “pueblo” como un lugar con poca oferta educativa. Si bien en Roque Pérez y las localidades vecinas existe una oferta de carreras terciarias, los destinos que aparecen como privilegiados para estudiar son La Plata y Buenos Aires.

La Plata: “ciudad” y “pueblo grande”

Al igual que hemos hecho con Roque Pérez, consideramos oportuno brindar una breve caracterización de la localidad. La Plata fue fundada en el año 1882 para ser la capital de la Provincia de Buenos Aires. Dos años antes, la ciudad de Buenos Aires había dejado de ser la capital de la provincia homónima para convertirse en la capital nacional. De ese modo, el gobierno emprendió el diseño y la creación de La Plata para convertirse en la naciente ciudad capital. En términos geográficos, la ciudad se encuentra ubicada en el noreste provincial a 34° de latitud y 57° de longitud y es la cabecera del partido homónimo que tiene una superficie de 940,38 km² constituyendo un 0,3% de la superficie provincial. La separan 58 km de la ciudad de Buenos Aires.

El partido está organizado por una ciudad cabecera (denominada Casco Fundacional) y delegaciones. De acuerdo a los datos del censo nacional 2010, el partido cuenta con 654.324 habitantes, lo cual constituye el 4,2% de la población provincial. La densidad poblacional es de 742,3 habitantes/ Km².⁶ La actividad económica del partido contempla diferentes ramas de la producción (administrativa, industrial y producción agrícola). Se puede apreciar el amplio contraste demográfico y socioeconómico con respecto a Roque Pérez.

⁶ Datos extraídos del Censo 2010

La elección de la ciudad de La Plata como ciudad de destino y anclaje de la experiencia juvenil universitaria, se debe a la tradición de más de un siglo de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y de la ciudad como receptora de migraciones internas y, en menor medida, internacionales por motivos de estudios (Biagini, 2012). Desde 1905 la UNLP se ha consolidado como uno de los establecimientos académicos públicos de mayor prestigio a nivel nacional.

En la actualidad, la UNLP cuenta con 17 facultades que expiden 355 titulaciones en los diferentes niveles académicos, de las cuales 131 se corresponden al nivel de grado. Las carreras pertenecientes a esta categoría son gratuitas y las de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados) son aranceladas. Los jóvenes que participaron de esta investigación se encontraban cursando carreras de grado o se habían graduado. Según las cifras publicadas del año 2017, la universidad cuenta con 105.592⁷ estudiantes de grado convirtiéndose en la tercera universidad más grande del país en cantidad de estudiantes luego de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Córdoba.

Las categorías nativas con las cuales los jóvenes nombraron a La Plata fueron: “ciudad” y “pueblo grande”. Por ello reconstruimos dos imaginarios acerca de la capital provincial utilizando estas denominaciones. En torno al primero (“ciudad”), hemos analizado que se asocia a tres grandes características: i) la escala grande ii) la peligrosidad y iii) la ciudad universitaria. A continuación nos detenemos sobre ellas.

La primera cualidad atribuida a La Plata es la escala (geográfica y demográfica) grande. En ella reside y circula diariamente una vasta población, hay numerosos edificios, autos, transportes públicos, comercios, plazas y sonidos propios de una gran urbe. A su vez, varios jóvenes describen a la “ciudad” como un lugar frío, en donde la calidez de las interacciones sociales que ellos vivieron en el “pueblo” se encuentra ausente. Para otros la frialdad y la indiferencia que sienten en las relaciones sociales dentro de la ciudad son valoradas positivamente porque permiten el derecho al anonimato que en el “pueblo” tienen vedado. Esta frialdad con la cual se adjetiva el tipo de interacción en la “ciudad” recuerda a la actitud de reserva⁸ con la cual Georg Simmel (1986) describía el comportamiento de los habitantes

⁷ Datos extraídos del Anuario Estadístico de la Universidad Nacional de La Plata. Año 2017. Aún no se encuentran publicadas las cifras del año 2018.

⁸ En palabras de Simmel: “Su instinto de conservación de cara a la gran ciudad fuerza al individuo a adoptar una posición no menos negativa hacia el medio social. La actitud de los ciudadanos ante sus semejantes puede,

de las grandes urbes. Según el autor, esta actitud crea un sentimiento de extrañeza hacia los otros y establece las distancias que tomamos hacia ellos. A su vez, Simmel explicaba que si los individuos debieran responder a todas las reacciones producto del contacto constante con otros, los gastos de energía psicológica serían extremados. Como señala Delgado (1998) esta actitud posibilita el derecho al anonimato y la vida urbana en general, protegiendo las identidades individuales de las personas.

La ciudad como lugar “peligroso”: en todos los relatos, la ciudad de La Plata aparece como un escenario propenso para el miedo, el peligro y el delito. Principalmente por las noches, las calles de la ciudad son vistas como espacios peligrosos de los cuales hay que protegerse. Además los y las jóvenes explicitan una sensación de que la vida es más “insegura” en la capital bonaerense, lo cual constituye una diferencia central con el estilo de vida que se lleva en Roque Pérez. Esta centralidad de la “inseguridad” como problema que encontramos en los sujetos, nos remite a la noción de “sentimiento de inseguridad” acuñada por Gabriel Kessler. Según este autor: “...la idea de sentimiento de inseguridad, en la cual las referencias al temor no dejan de ocupar un lugar central, incluye otras emociones suscitadas, como la ira, la indignación o la impotencia y comprende también las preocupaciones políticas, los relatos sobre sus causas y las acciones que conformarán la gestión de la inseguridad” (2011:85).

En sintonía con este argumento, hemos encontrado que, en la totalidad de los jóvenes, el sentimiento de estar inseguros atraviesa sus vidas en la ciudad y organiza sus prácticas para prevenirse de la posibilidad de ser víctimas de algún delito.

La ciudad de La Plata aparece además como una ciudad universitaria por excelencia. Este imaginario se fue consolidando a lo largo de las décadas en estrecha vinculación con el crecimiento de la universidad nacional local. En los relatos de los jóvenes este imaginario sobre La Plata se actualiza principalmente en el reconocimiento del prestigio que le

de un punto de vista formal, calificarse de reserva. Si a los contactos incesantes con individuos innumerables debiera responder una cantidad igual de reacciones interiores, como sucede en las pequeñas ciudades donde uno conoce a casi todos los que encuentra y mantiene con ellos relaciones positivas, uno acabaría por atomizarse completamente y por llegar a un estado psicológico inimaginable. Es en función de estas condiciones psicológicas y de la desconfianza que tenemos derecho a experimentar ante los elementos dispares, fugitivos, de la vida urbana, que nos vemos obligados a esa reserva que hace que no conozcamos ni de vista siquiera a vecinos que habitan desde hace años nuestro edificio, y que parezcamos fríos o duros a ojos de los habitantes de las ciudades pequeñas.” (1986:4).

conceden (ellos y sus familias) a la Universidad Nacional de La Plata. La capital provincial aparece además como un lugar privilegiado para ser joven estudiante por su oferta de experiencias políticas, de sociabilidad y de recreación, entre otras. En la ciudad hay abundancia de jóvenes para vincularse y espacios de recreación juvenil como bares y centros culturales. En este sentido, el imaginario de ciudad universitaria no solo se vincula con la formación académica y la búsqueda de aprendizajes profesionales sino también con la posibilidad de desarrollar una experiencia de vida estudiantil que involucra actividades, lugares y sociabilidades.

Si bien el imaginario de “ciudad” pareciera estructurarse en oposición al de “pueblo”, hemos analizado otros sentidos en torno a la capital provincial que combinan elementos de estos dos y que convergen en la categoría de “pueblo grande”. Por ello, hemos reconstruido un imaginario con este término.

Si bien la primera impresión de varios de los jóvenes cuando llegaron a La Plata fue la de una ciudad grande, a medida que pasaron los años viviendo en la capital provincial, algunos dejaron de verla de ese modo y empezaron a calificarla como un “pueblo grande”. Esta noción parece referir a una instancia intermedia entre el pequeño pueblo y la gran ciudad. Las analogías que varios utilizaron para describir a La Plata fueron que no era un “pueblo” como Roque Pérez pero tampoco era como la “ciudad” de Buenos Aires, la cual constituye la urbe más grande del territorio nacional. Muchos jóvenes eligieron ir a vivir a La Plata porque Buenos Aires les parecía una ciudad demasiado grande. Comparada con la capital nacional, La Plata aparece como un lugar más pequeño y con distancias más cortas entre los lugares que ellos frecuentan a diario.

En cambio, comparada con Roque Pérez, La Plata parecería brindar “cosas de ciudad” que en el “pueblo” (pequeño) no existen. Por ejemplo, una joven comentaba que la primera vez que fue a caminar al centro comercial, se sentía maravillada por la cantidad de locales comerciales, automóviles y personas circulando. Sin embargo, a medida que fueron pasando los años, se aburrió de ir a esta zona porque sentía que “lo conoce de memoria.” El imaginario de “pueblo grande” también permite que varias de las familias de los jóvenes prefieran que ellos migren a La Plata en vez de hacerlo a Buenos Aires. Muchos comentaban que sus padres no querían que vayan a Buenos Aires porque era “demasiado grande” y ello la tiñe de un mayor sentimiento de inseguridad y miedo. La capital bonaerense, en cambio, aparece como algo intermedio entre el pequeño pueblo y la gran ciudad que posibilita que muchas familias estén más tranquilas de que sus hijos migren allí.

Del pueblo a la ciudad: experiencias migratorias

En este apartado analizamos un conjunto de experiencias que se producen a partir de la migración de ciudad y los modos en que los imaginarios anteriormente reconstruidos y caracterizados se vinculan con ellas. Entendemos que el concepto de “experiencia” permite articular condicionamientos sociales, capacidades de agencia de los sujetos y modos de interpretar al mundo (Scott, 1999). Como sostiene Martin Jay “la ‘experiencia’ se halla en el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual.” (2009:20). Nos detenemos en tres experiencias que han sido señaladas como las más significativas que se producen y reconfiguran a partir del cambio de localidad en los jóvenes: la política, la artística y del ejercicio de la sexualidad. Para ello utilizamos las historias de tres jóvenes como material de análisis.

Comenzamos con la historia de Celina, una joven de 27 años que es graduada de la carrera de Trabajo Social y que nos permitirá analizar los modos en que la llegada a la capital bonaerense y el ingreso a la universidad permitieron el ejercicio de nuevas experiencias políticas. Celina nació en Roque Pérez y vivió allí durante su infancia y adolescencia junto a sus padres y hermano mayor. Su padre es oficial de policía y su madre ama de casa. Cuando estaba finalizando sus estudios secundarios comenzó a pensar en migrar a La Plata para estudiar economía. No obstante, su poca simpatía hacia las matemáticas y la contabilidad la hizo desistir de esa idea y pensar en estudiar otra carrera. Una conocida la alentó a que estudiara Trabajo Social pero a Celina nunca le habían gustado los temas relacionados con “lo social” porque siempre derivaban a hablar de “política” y eso a ella no le interesaba. Sin embargo, la salida laboral que le ofrecía esa carrera la motivó a inscribirse y comenzar a cursar al año siguiente.

Cuando se instaló en la capital bonaerense, se fue a vivir a una pensión junto a una amiga de Roque Pérez. El primer día en la facultad le llamaron la atención los colores de las remeras de los militantes, los carteles y las mesas de las agrupaciones políticas estudiantiles. Notó que entraba a una facultad en donde se “hablaba mucho de política” y, para su propia sorpresa, empezó a interesarle. En ese lugar tomó conciencia que muchas veces hablaba de cuestiones sobre las cuales sabía poco como la pobreza, las políticas públicas y los problemas sociales. A partir de allí comenzó a “mirar el mundo” de otra manera. La carrera de Trabajo Social la puso en contacto con territorios periféricos atravesados por la pobreza. Se encontró con casillas de madera, barrios con escasos servicios y situaciones que la llevaron a interesarse más por discutir asuntos vinculados con “la política”. También en la ciudad

comenzó a ver cortes de calle, movilizaciones, marchas y reclamos que nunca había visto en Roque Pérez.

La historia de Celina muestra el modo en que el cambio de ciudad y el ingreso a la universidad constituyeron un quiebre en sus maneras de pensar lo político. Esto se relaciona con una actitud reflexiva sobre la sociedad y, para ello, fue fundamental el ingreso a la universidad. Celina argumenta que en su localidad natal no podía visualizar prácticas políticas. Si bien ella tenía algunos pocos amigos que participaban en el centro de estudiantes escolar, la participación en organizaciones de otro tipo era casi inexistente. En la actualidad se pregunta si la actividad política no existía cuando vivía allí o si ella no la visualizaba porque no le interesaba. Lo que resulta de interés en su relato es que la acción política era prácticamente algo invisibilizado en el “pueblo”. Además, allí no solo se invisibilizaba sino además se negativizaban las prácticas de aquellos que tuvieran participación política.

Lo que influyó en el cambio de su manera de pensar fue el ingreso a la universidad. Llegó a una institución en donde el primer día la interpelaron como un sujeto que debía construir un posicionamiento sobre el mundo. Tanto la facultad como los territorios en donde realizó sus prácticas de formación profesional⁹ constituyeron los lugares fundamentales de su circuito estudiantil en donde pudo “abrir su cabeza” en términos políticos. Además de la facultad, se encontró en una ciudad en donde la actividad política era mucho más visible que en Roque Pérez.

Con Celina hemos analizado el modo en que la vida en la “ciudad” habilita nuevas experiencias en el plano de la experiencia política. Ahora nos detenemos en la historia de Eugenio quien relata que al salir del “pueblo” pudo vivir un ejercicio más libre de su sexualidad. Eugenio tiene 25 años y es estudiante de Derecho en la Universidad Nacional de La Plata. Nació en Roque Pérez y vivió allí hasta sus 18 años junto a sus padres. Sus recuerdos sobre su adolescencia en el “pueblo” no son muy felices. Durante esa época comenzó a definir sus preferencias sexuales en disidencia al mandato heteronormativo aunque trataba de que nadie lo notara. No obstante, comenzó a sufrir burlas por parte de sus pares. La etiqueta de estos tratos siempre refería a su condición homosexual.

⁹ Las prácticas de formación profesional constituyen un espacio curricular del plan de estudios de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Plata. En este marco los estudiantes deben realizar actividades en diferentes territorios, instituciones u organizaciones sociales.

Su malestar en la escuela se convirtió en un malestar de vivir en el “pueblo”. Sentía que las personas allí lo miraban, se reían y lo juzgaban. En Roque Pérez lo que le pasaba con su sexualidad no podía permanecer en el ámbito de su privacidad porque era algo de lo cual todos parecían conocer y opinar. Tanto se esforzaba en ocultar su condición sexual que vivió su época de estudiante secundario evitando sostener discursos o prácticas que lo marcaran. Su vida en el “pueblo chico” se había convertido en un “infierno grande”.

La posibilidad de irse a estudiar asociada fundamentalmente a la necesidad de ampliar las oportunidades de iniciar la carrera que siempre le había gustado, significó también una manera de “escapar” de Roque Pérez. En La Plata conoció a gente con mucha “apertura mental”. En la facultad se hizo de muchos amigos y comenzó a hablar más sobre su sexualidad. A los pocos meses de vivir allí, una compañera de la facultad le propuso salir a un boliche gay de la ciudad. En La Plata sintió que pudo vivir con más libertad su sexualidad, ampliar su sociabilidad y sostener relaciones sexo-afectivas y conocer a muchas personas con quienes compartir aspectos silenciados de su vida.

La experiencia de Eugenio nos permite interpretar el modo en que el cambio de ciudad posibilita una gestión diferente de aquello que se muestra y aquello que se oculta sobre la vida, y sobre aquello que los demás ven. Roque Pérez aparece como un escenario donde se vuelve más dificultoso preservar la intimidad sin ser juzgado, o en términos de Arendt (2016), la esfera privada de la vida ante los demás. La Plata, en cambio, es vista como un ámbito en donde la opción sexual puede ser pública y no merece especial atención. Puede pasar inadvertida o su presencia es numerosa en algunos circuitos. En este sentido, los elementos que juegan en la definición de los imaginarios sobre cada lugar son centrales para entender el comportamiento del joven.

Para poder interpretar la situación retomamos los aportes de Goffman (2012) quien sostiene que cuando el individuo se encuentra ante los demás, destaca una serie de acciones pero también omite otras. Esta elección entre las acciones que se destacan y las que se omiten suele estar condicionada por aquello que los sujetos consideran que es lo apropiado en cada contexto. Goffman denomina “idealización” a la forma de moldear las acciones, que los individuos realizan, para adaptarlas a las expectativas de la sociedad a la que se presenta. Así podemos ver en la historia de Eugenio que mientras vivía en Roque Pérez intentaba silenciar información que pudiera referir a su condición homosexual porque el auditorio de personas aparecía como un actor hostil a reconocer prácticas sexuales que difieran de la

heteronormatividad. En este sentido, dentro del “pueblo” Eugenio había sido etiquetado¹⁰ (Becker, 2014) como “gay” y eso lo marcaba en el desvío de la norma. Como bien ha señalado Becker “los grupos sociales crean la desviación al establecer las normas cuya infracción constituye la desviación” (2014:28).

En La Plata, el modo en que puede ser gestionada la esfera privada de la vida difiere del lugar de origen. En primer lugar porque allí encuentra mecanismos habilitados, no sin disputas¹¹, para la expresión de la diversidad sexual en espacios públicos. En segundo lugar, porque en La Plata el “derecho al anonimato” (Delgado, 1998) posible por la actitud de reserva (Simmel, 1986) permite que las personas no estén necesariamente pendientes de la vida de los demás. Además, la existencia de mayor cantidad de personas posibilita una mayor capacidad de diferenciar los escenarios de interacción, posibilitando el uso estratégico de las adscripciones identitarias.

Por último, presentamos la historia de una joven que permite analizar cómo el cambio del “pueblo” a la “ciudad” reconfigura su experiencia artística. Marina tiene 25 años y es estudiante de la carrera de Música Popular en la Universidad Nacional de La Plata. Nació en la ciudad de Buenos Aires pero cuando tenía apenas un año y medio, la familia se mudó a Roque Pérez. Su papá se dedicó siempre a la docencia secundaria y su mamá a la docencia en el nivel inicial. Ambos están jubilados actualmente y tiene un hermano dos años menor que ella. Desde que era chica le gustaba mucho el arte. Amaba disfrazarse y participar en los actos escolares. Cuando tenía seis años, en un viaje familiar a la ciudad de Buenos Aires, fue por primera vez a un teatro. Eso fue una experiencia fundamental en su vida y, de regreso a Roque Pérez, les pidió a sus padres que la enviaran a estudiar actuación.

Marina sabía que cuando terminara la escuela se iría a vivir a Buenos Aires porque tenía familiares maternos allí. Le gustaba mucho la idea de irse a una “ciudad tan grande” y tan distinta a Roque Pérez. Su familia y sus amigos se sorprendieron cuando dijo que estudiaría Psicología en vez de una carrera artística. Se decidió por esa profesión porque pensaba que

¹⁰ Como sostiene Becker: “Advertimos que en todas partes la gente que se involucra en una acción colectiva define aquello que es “malo” y que no debe hacerse, y en general da los pasos necesarios para evitar que se realice ese tipo de acciones”. (2014:17).

¹¹ En la ciudad de La Plata se registraron episodios de discriminación sexual por parte de dueños o empleados de comercios. En algunas ocasiones fueron repudiadas con una “besada masiva” una actividad en donde las personas debían besarse como una forma de protesta sobre lo que había ocurrido.

una carrera artística no le permitiría una salida laboral con rédito económico. Sus amigos de la escuela secundaria, en cambio, habían decidido irse a estudiar a la Facultad de Bellas Artes en La Plata.

La vida en Buenos Aires no fue tan agradable como había imaginado. Vivía en la casa de unos tíos y debía viajar más de una hora y media en transporte público para llegar hasta la facultad. La carrera de Psicología tampoco le gustó. La ciudad le parecía “gigante” y se sentía muy sola. Durante las vacaciones de invierno de ese primer año en Buenos Aires, sus amigos de la escuela secundaria la invitaron a La Plata porque tocarían en un bar nocturno con una nueva banda de percusión que habían formado. Cuando llegó, las calles adoquinadas, los árboles adornando las veredas y las plazas de la capital provincial la cautivaron. Vio a sus amigos tocar en un bar y se encontró con un mundo lleno de universitarios. Desde ese momento se convenció de que La Plata era “su lugar en el mundo”. Esa misma noche se subió al escenario con sus amigos, bailó y tocó algunos de los instrumentos. Al día siguiente salió con ellos a recorrer la ciudad y unos días después llamó a sus padres y les dijo que había tomado una nueva decisión. Al año siguiente se iría a vivir a La Plata.

Decidió, entonces, abandonar la carrera de Psicología y volver a Roque Pérez. Al año siguiente se fue a vivir con sus amigos a La Plata para estudiar la carrera de Licenciatura en Música Popular. En la capital provincial encontró un lugar en donde según sus palabras “se respiraba arte todo el tiempo” y en donde decidió que quería dedicarse profesionalmente a la música. Comenzó a participar en la banda de sus amigos, fue conociendo una gran multiplicidad de sitios. Tocaban en fiestas de las facultades o en centros culturales. A su vez, todos los lunes por las noches se juntaba a ensayar con sus compañeros. Además de la oferta artística, le gustaba que La Plata no se pareciera tanto a una “gran ciudad” como Buenos Aires sino más bien a un “pueblo grande” con un circuito artístico que logró rápidamente atraerla, lleno de personas que compartían sus gustos e intenciones por lo que hacían. En la actualidad, Marina está terminando su carrera y participa en un grupo de teatro independiente.

Estas tres historias nos permiten comprender los modos en que se reconfiguran o producen nuevas experiencias vinculadas a la migración. En este sentido, los que fuimos definiendo como imaginarios urbanos, juegan un papel fundamental puesto que construyen simbólicamente a ambas localidades como ámbitos que ofrecen distintas posibilidades (o restricciones) para el ejercicio de prácticas determinadas. No obstante, el imaginario de

“pueblo” motiva a varios jóvenes a desplazarse y migrar durante algunos años pero también los invita a regresar, sobre todo cuando desean formar una familia y tener hijos.

Antes de concluir este apartado debemos aclarar que, si bien nos detuvimos en experiencias de jóvenes que migraron y sostuvieron sus vidas en La Plata, es importante resaltar que también reconstruimos trayectorias en las que el proyecto migratorio se interrumpió anticipadamente. A lo largo de la investigación hemos indagado en la vida de sujetos que por dificultades económicas o por no poder habituarse al nuevo contexto urbano, debieron regresar a Roque Pérez sin concluir sus carreras universitarias. Por razones de extensión no las abordamos aquí, pero creemos que es importante su mención porque muestra la existencia de trayectorias interrumpidas dentro de la diversidad de las prácticas migratorias¹².

Redes familiares que sostienen el proyecto migratorio

Para la mayoría de los jóvenes la posibilidad de ir a estudiar a otra ciudad implicó la movilización de recursos por parte de diferentes miembros de sus grupos familiares.¹³ Es decir, ellos se desplazaron entre localidades dentro de una red que posibilitó la migración y la permanencia en la ciudad de destino. Cuando hablamos de redes nos referimos a que los sujetos se encuentran en un entramado de relaciones que movilizan recursos, ejercen condicionamientos, poseen normativas y establecen sistemas de intercambio entre ellos (Ramella, 1994). Asimismo los sujetos utilizan estratégicamente esas redes para conseguir determinados fines. Es necesario señalar, aunque por razones de extensión no podremos abordarlo aquí, que a medida que pasa el tiempo en la ciudad, el sistema de redes de los jóvenes se va ampliando e incluyendo a personas que no están vinculadas por el lazo de parentesco.

Numerosas investigaciones han mostrado que las familias funcionan como unidades, con arreglos y normativas, a pesar de las distancias geográficas que separan a sus miembros ya sea dentro de un país o entre países. La mayor parte de estas investigaciones se han enfocado en migraciones de escala internacional (Parella Rubio, 2012; Pedone, Romero y Gil Araujo,

¹² Sugerimos la lectura del capítulo 4 de la tesis para profundizar en estas experiencias migratorias truncadas (Cleve, 2017).

¹³ Los grupos familiares de los jóvenes fueron heterogéneos en términos socioeconómicos. Por razones de extensión no podremos detenernos aquí en un análisis de las diferencias de clase social aunque recomendamos la lectura de la tesis para una mayor información sobre este tema.

2012; Zenklusen, 2016) prestando atención a la asignación de recursos y renegociaciones de los roles por parte de los miembros de la red familiar. Dentro de varios de estos estudios, se ha popularizado el concepto de “familia transnacional” (Bryceson y Vuorela, 2002). Sobre migraciones internas actuales existen menos investigaciones.

Como señalamos, focalizamos en los procesos mediante los cuales las familias organizan el traslado y sostienen la permanencia de sus miembros jóvenes en La Plata. Para ello nos detendremos en dos funciones desempeñadas por los grupos familiares y que, en nuestra investigación, analizamos como aspectos centrales de la red: i) la elección del lugar donde vivir y el traslado de objetos para equipar las viviendas y ii) el envío de dinero o alimentos para sostenerse en La Plata.

La elección del lugar en donde vivirán los y las jóvenes comienza mucho antes del traslado definitivo a la ciudad. Las familias intervienen en la búsqueda de departamentos o pensiones a través de internet o, en varios casos, viajan a La Plata para ir a verlos. Además de participar activamente en la búsqueda del lugar, los familiares aportaron muebles, electrodomésticos y objetos de cocina, entre otros, para abastecer las casas de los jóvenes en La Plata. Una estudiante de ingeniería de 23 años, comentaba que cuando se trasladó a La Plata, sus padres le mandaron, en la camioneta de un conocido, un mueble para que pudiera utilizar como escritorio en su habitación. Un egresado de Comunicación Social de 26 años, comentó que cuando se mudó al departamento que alquiló su familia, trajo consigo un juego de cubiertos, platos y vasos que le regaló una familiar para que pudiera usar allí. A través de la red familiar se moviliza el traslado de un conjunto de objetos fundamentales para que los jóvenes puedan desarrollar su vida diaria en La Plata. A diferencia de los gastos de la vivienda que suele recaer principalmente en los padres, en el equipamiento intervienen otros miembros de la familia como abuelos, primos y tíos que aportan objetos desde el lugar de origen. El traslado de estos objetos muchas veces es posible mediante la intervención de personas conocidas en Roque Pérez que tengan medios de transporte en donde se puedan cargar esos mobiliarios y que viajen a La Plata con cierta frecuencia.

La segunda situación que analizamos es la circulación de dinero y alimentos una vez que los jóvenes se encuentran instalados en La Plata. Con respecto al dinero, en algunos casos los padres hacían extensiones de las tarjetas de débito y crédito para que pudieran usarlas. En otros casos entregaban a sus hijos dinero en efectivo, ya sea cuando iban de visita a Roque Pérez o cuando los padres viajaban a La Plata. También algunos enviaban dinero a través de conocidos, amigos o algún comisionista central. Además del dinero, otros bienes que

circulaban entre los jóvenes y sus familias eran los alimentos. Varios comentaban que cuando volvían de visitar a sus familiares en Roque Pérez se traían comida de sus casas. Una residente del Centro de Estudiantes de Roque Pérez contaba que cuando su papá venía de visita en auto varios familiares de otros chicos le daban tortas, paquetes de fideos, milanesas y galletitas para que les entregara a sus hijos. De esta manera, se puede ver como la red se amplía en la búsqueda del sostenimiento de los hijos en otra vivienda.

Muchos de los jóvenes identifican la aparición de un nuevo sentimiento de responsabilidad ligado a la administración de los recursos proporcionados por las familias, principalmente el dinero. Ariel Wilkis (2015) ha señalado que el uso del dinero distribuye reconocimientos y valores morales entre las personas por las cuales circula. En sintonía con su argumento, podemos notar que los sujetos pasan a sentir una mayor responsabilidad por el “buen” manejo del dinero y eso los reposiciona dentro de la red familiar. Este reposicionamiento se caracteriza por la interrelación entre autonomía de residencia y dependencia económica. El concepto de independencia remite al plano económico. Una persona es independiente cuando posee los recursos materiales suficientes para no depender de alguien más. En cambio, autonomía refiere a la situación en la cual los jóvenes pueden conducir sus vidas de acuerdo a sus propias normas (Ballesteros Guerra, Megías Quirós y Rodríguez San Julián, 2012). En este sentido, la autonomía de residencia posibilita que los jóvenes comiencen a tomar nuevas decisiones y adquieran nuevas responsabilidades sobre la organización de sus vidas sin que ello implique la independencia económica. En varios casos, las familias asignan un determinado monto de dinero al mes y los jóvenes deben aprender a administrarlo para que les dure hasta el próximo envío de dinero. A menudo el financiamiento por parte de la familia continúa existiendo luego de la graduación universitaria, en otros casos finaliza allí y, a veces, concluye antes de terminar los estudios universitarios.

Si bien aquí nos hemos detenido en el papel de los familiares en el lugar de origen, es necesario señalar que también varios de los jóvenes cuentan con miembros de la red familiar en el lugar de destino. En su mayoría, los parientes que se encuentran en La Plata son hermanos o primos que se fueron a estudiar con anterioridad o en simultáneo. A su vez, luego de vivir un tiempo en La Plata, varios de ellos se constituyen en miembros de la red familiar para los de menor edad que migran con posterioridad. Además hay jóvenes que contaban con otros parientes en la ciudad como abuelos o tíos. Estos miembros de la red cumplen un papel importante como soportes afectivos sobre todo en los primeros tiempos de la migración de ciudad.

Reflexiones finales

En este artículo hemos analizado experiencias estudiantiles de jóvenes migrantes con el fin de mostrar que la migración de ciudad posibilita un conjunto de prácticas diversas y pone en funcionamiento un sistema de redes familiares que permiten el traslado de los sujetos y su permanencia en la ciudad receptora. A su vez, hemos visto el modo en que los llamados imaginarios urbanos reconstruidos en torno a las localidades de origen y destino intervienen fuertemente sobre estas experiencias. En este último apartado, intentaremos profundizar en la vinculación entre los imaginarios y las experiencias.

En términos generales, podemos decir que los imaginarios urbanos sobre las localidades se asocian a determinados estilos de vida y ello incide en las prácticas migratorias de los sujetos. Interpretamos que el imaginario de “pueblo” analizado sobre Roque Pérez, junto a sus características centrales (escala pequeña, moral positiva, imposibilidad del derecho al anonimato y tranquilidad) actualiza un ideal de estilo de vida anclado en la noción sociológica de comunidad que se asocia a valores de afectividad, lazos estrechos y conocimiento mutuo entre sus miembros (Nisbet, 1969).

En cambio, el imaginario de “ciudad” pareciera remitir al concepto antinómico de comunidad; el de sociedad. Si la primera aparece como el lugar de primacía de los lazos afectivos y personalizados, la sociedad en cambio se caracteriza por la impersonalidad, la frialdad y también con las posibilidades de transitar múltiples espacios y circuitos. Ambas se construyen a partir de la relación con la otra, como dos estilos de vida contrastantes que recuerdan a la dicotomía campo-ciudad analizada por Raymond Williams (2001). Como señalara Williams la noción de comunidad está asociada a la idea de algo que es conocible a diferencia de la ciudad (ligada a nuestra noción de sociedad) en donde se hace imposible conocer a todos, siendo el sentimiento de lo común más débil y las subjetividades más pronunciadas. No es de extrañar que, a diferencia de la calidez de las relaciones en el “pueblo”, los vínculos sean adjetivados como “fríos”.

Pero esta dicotomía “pueblo-ciudad” no siempre se profundiza en los relatos de los y las jóvenes sino que también aparece una instancia imaginaria intermedia que hemos analizado como “pueblo grande”. Este tiene elementos de comunidad y también de sociedad, lo que la vuelve más atractiva para muchos jóvenes. Existe la posibilidad de ser un anónimo, hay muchas personas para conocer y sociabilizar, hay muchos lugares a donde ir para sostener prácticas educativas y recreativas pero también las personas aprenden a “manejarse” rápido

y van conociendo a la ciudad porque no es tan grande, sobre todo si se la compara con otras ciudades como Buenos Aires.

Sostenemos que estos imaginarios, que recrean estilos de vida y producen valoraciones asociadas a cada localidad, posibilitan que las mismas se configuren en lugares específicos para vivir determinados momentos del curso vital. El concepto de lugar refiere a sentimientos de apropiación, valoración y pertenencia del espacio por parte de los grupos sociales (Torres, 2012) y, en este sentido, Roque Pérez y La Plata se constituyen en lugares para transitar determinados momentos de la vida. Roque Pérez aparece como el escenario privilegiado para el desarrollo de la infancia y de la vida adulta donde juega un papel central el estilo de vida comunitario cargado de afectos, familiaridad y cuidados que se ligan a las representaciones de la familia y la infancia como instituciones a proteger. De este modo, el “pueblo” se configura en el espacio óptimo para que los niños crezcan fuera de los peligros asociados a la “ciudad”. Tanto para ser niño como para ser padre o madre de familia, el “pueblo” de Roque Pérez se constituye en un escenario idealizado para vivir.

En cambio, La Plata aparece como el lugar por antonomasia para vivenciar la condición juvenil. La capital bonaerense con su oferta de circuitos de sociabilidades políticas, artísticas, educativas y recreativas, sumado a la posibilidad de la autonomía de vivienda familiar, se configura en el lugar privilegiado para vivenciar la experiencia juvenil estudiantil universitaria. En el caso de las experiencias artísticas y políticas, La Plata aparece como lugar privilegiado bajo el imaginario de la “ciudad universitaria”. En las experiencias vinculadas a la gestión de la vida privada (en relación a la sexualidad) la capital provincial asociada al imaginario de “ciudad” posibilita el derecho al anonimato y se presenta como un lugar en donde pueden mostrarse aspectos de la vida que en Roque Pérez no.

De este modo, podemos interpretar que las prácticas migratorias de los sujetos se vinculan estrechamente con los estilos de vida asociados a cada localidad. Para decirlo en una frase ilustrativa, podríamos pensar que se va a La Plata para ser joven estudiante universitario y se vuelve a Roque Pérez para formar una familia. Esta afirmación no pretende simplificar la caracterización de los espacios y las experiencias de vida que allí transcurren, hay dimensiones que no abordamos. Por otro lado, no está libre de excepciones puesto que conocimos a jóvenes que no desearon migrar (aun teniendo la posibilidad económica para hacerlo) porque privilegiaban en sus decisiones vivir en Roque Pérez. Además, el hecho de que los imaginarios jueguen un papel fundamental en la migración no implica que no existan otros factores que influyan en la misma como las redes sociales para la contención

económica y afectiva de los jóvenes y la búsqueda de capital escolar para su conversión en capital económico y simbólico. En este sentido, aún queda mucho por conocer sobre las migraciones estudiantiles internas y esperamos que se multipliquen las investigaciones sobre este campo.

Bibliografía

- ARENDETT, H. (2016). *La condición humana*. Buenos Aires. Paidós.
- ARIAS, C. (1998). "Reconstrucción de la red social en una comunidad receptora. El caso de los estudiantes universitarios migrantes de la UNMP" En: GOLPE, L. y HERRÁN, C. (comp): *Mar del Plata: perfiles migratorios e imaginarios urbanos*. Buenos Aires. Ediciones ADIP.
- BALLESTEROS GUERRA, J. C. et al. (2012). *Jóvenes y emancipación en España*. Madrid: FAD, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- BECKER, H. (2014). *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores.
- BERMÚDEZ RICO, R. (2015). "La movilidad internacional por razones de estudio: Geografía de un fenómeno global" En: *Migraciones Internacionales*, vol. 8, núm. 1, pp. 95- 125. El Colegio de la Frontera Norte, A.C. Tijuana, México
- BIAGINI, H. (2012). *La contracultura juvenil: de la emancipación a los indignados*. Buenos Aires. Capital intelectual.
- BOURDIEU, P. (1979). "Los Tres Estados del Capital Cultural", en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.
- BRYCESON, D. y VUORELA. U. (2002). *The Transnational Family: New European Frontiers and Global Networks*. Oxford: Berg.
- CLEVE, A. (2017) "De Roque Pérez a la Universidad Nacional de La Plata: experiencias de movilidad y curso de vida en jóvenes migrantes estudiantiles en La Plata, Provincia de Buenos Aires" (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales
- COULON, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Buenos Aires. Paidós.
- DÁVILA PICO, M. (2019) "Desplazamientos educativos: experiencias de migración colombiana". En: *Críticas y resistencias. Revista de conflictos sociales latinoamericanos*. N°8. Pp:141-154.
- DELGADO, M. (1998). "Racismo y espacio público" En: *Revista Acciones e Investigaciones Sociales*. N° 7, Zaragoza. Escuela universitaria de estudios sociales, Pp 7- 27.
- DELGADO, M. (2007). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona, Anagrama.
- DI DOMÉNICO, M. C. (1998). "Adolescencia, migración y cambio educativo" En: GOLPE, L. y HERRÁN, C. (comp): *Mar del Plata: perfiles migratorios e imaginarios urbanos*. Buenos Aires. Ediciones ADIP.
- GAMALLO, G. y NUÑEZ, P. (2013). "La "aventura del héroe": proyectos migratorios de los estudiantes universitarios de Río Negro" En: *Trabajo y Sociedad*, N° 20 pp. 71-88.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2007). "¿Qué son los imaginarios urbanos y cómo actúan en la ciudad?" En: *Revista eure*, Vol. 23, N° 99, pp. 89-99.
- GOFFMAN, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu.
- GÓMEZ, S. (2019) "Experiencias migratorias en estudiantes universitarios. Estudio cualitativo en la Universidad Nacional de Córdoba." En: *Praxis educativa*. Vol. 23, N° 1. Pp: 1-13.
- GUBER, R. (2009). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires. Paidós.

- JAY, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires. Paidós.
- JENSEN, F. y PERRET, G. (2011). "Migración chilena a la Argentina: entre el exilio político y la migración económica- cultural" En: *Revista Sociedad y Equidad*, N° 2, pp. 143- 162.
- KESSLER, G. (2011). "La extensión del sentimiento de inseguridad en américa latina: relatos, acciones y políticas en el caso argentino". En: *Revista Sociol. Polít.*, Curitiba, Vol 19, N° 40, pp. 83-97,
- LINDÓN, A. (2007). "La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios" En: *Revista eure*, Santiago de Chile, Vol. 23, N° 99, pp. 7-16.
- LUCHILLO, L. (2006). "Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior" En: *Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, versión On-line, CABA, Vol. 3, N° 7, pp. 105-133.
- MARRADI, A., ARCHENTi, N., y PIOVANI, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires. Emecé editores.
- NISBET, R. (1969). "Las ideas-elementos de la sociología". En: *La formación del pensamiento sociológico*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- ORGANIZACIÓN IBEROAMERICANA DE JUVENTUD. (2007). *La juventud en Iberoamérica: Tendencias y Urgencias*. Santiago de Chile.
- PARELLA RUBIO, S. (2012). "Familia transnacional y redefinición de los roles de género. El caso de la migración boliviana en España" En: *Revista de sociología*, Vol.97, N° 3, Pp. 661-684.
- PEDONE, C., AGRELA ROMERO, B. Y GIL ARAUJO, S. (2012). "Políticas públicas, migración y familia. Una mirada desde el género" En: *Revista de sociología*, Vol. 97, N° 3, pp. 541-568.
- RAMELLA, F. (1994). "Por un uso fuerte del concepto de red en los estudios migratorios" En: María Bjerg y Hernán Otero (Comps.) *Inmigración y redes sociales en la Argentina moderna*. Buenos Aires: CEMLA/Instituto de Estudios Histórico-Sociales.
- SCOTT, J. W. (1999). "Experiencia" En: *Hiparquía*, vol. 10, N° 1, pp. 59-83.
- SILVA, A. (2006). *Imaginarios urbanos*. Bogotá. Arango editores.
- SIMMEL, G. (1986). "Las grandes ciudades y la vida del espíritu" En: *Cuadernos Políticos*. N° 45. México D.F.
- TORRES, F. (2012). "Territorios, lugares e identidades, una perspectiva de análisis espacial sobre la CTD Aníbal Verón." En Retamozo, M., Schuttemberg, M. y Viguera, A.: *Peronismos, izquierdas y organizaciones populares. Movimientos e identidades políticas en la Argentina contemporánea*. La Plata. EDULP.
- TOSI, Ana. (2009). "Migrar para estudiar" En: *Revista Cátedra Paralela*, N° 6, pp. 78-92.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). "La investigación cualitativa" En: Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Gedisa Editorial.
- WILLIAMS, R. (2001). *El campo y la ciudad*. Buenos Aires. Paidós.
- WILKIS, A. (2015). "Sociología moral del dinero en el mundo popular" En: *Estudios sociológicos del colegio de México*, Vol. 23, N° 99, pp. 553-578.
- ZENKLUSEN, D. (2016). "De cómo la familia de Marta organiza el cuidado. Un análisis sobre la relación entre familias migrantes, género y cuidado" En: *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, N° 3, pp.30-52.

AGUSTÍN CLEVE es Licenciado en Trabajo Social (UNLP), Magíster en Ciencias Sociales (UNLP) y estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales (UNLP). Ha sido becario de investigación del CIN y del CONICET. Se desempeña como investigador del Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad perteneciente a la Facultad de Trabajo Social-UNLP y es Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Investigación Social I en la mencionada institución.

agustincleve@gmail.com

Territorios atravesados por la movilidad espacial: migraciones, comunicación y educación como transformadoras de los horizontes de expectativas en la Patagonia argentina

María Marcela Crovetto

Melisa Brenda Di Paolo

Resumen

Los sujetos que habitan territorios atravesados por la movilidad -ya sea que tengan la migración en su imaginario o apuesten efectivamente en la práctica al cambio de residencia- han sufrido modificaciones en sus experiencias cotidianas que han ampliado sus horizontes de expectativas. Este artículo propone pensar dos variables que han incidido en los referentes de expectativas de la población residente en la Meseta Central de Chubut, en un proceso de multiterritorialidad (Haesbaert 2007) cotidiana que conecta y contrasta las condiciones de vida en la Meseta con contextos urbanizados. Nos referimos por un lado a la extensión de la educación formal a través de distintas estrategias estatales que contemplan específicamente sus particularidades. Por el otro, a los avances en la comunicación de esta zona, tanto en términos de movilidad espacial y accesibilidad, como en lo referido al alcance de las señales de televisión, telefónicas y de internet.

Palabras clave: Meseta Central de Chubut, contexto expulsor, contexto atractor, horizontes de expectativas, referentes identitarios.

Abstract

The subjects that inhabit territories marked by mobility - whether they have migration in their imaginary or are effectively envisaging a change of residence - have undergone modifications in their daily experiences that broaden their expectations. This article considers two variables that have influenced the expectations of population living in the Central Plateau of Chubut. One refers to the extension of formal education through specific strategies that take into account their singularities. The other one refers to advances in the area's communications, both in terms of spatial mobility and accessibility, as well as in terms of television, telephone and internet availability.

Keywords: Chubut's Central Plateau; Push and Pull Contexts, Expectations, Identity Referents

Este artículo contó con referato de pares.

Introducción

La Meseta Central de Chubut (de ahora en más MCCh), situada en la Patagonia argentina en la provincia homónima, se ha caracterizado históricamente por su aislamiento respecto del resto de su espacio, su bastedad territorial y su baja densidad poblacional. En el marco de una provincia geográficamente desigual -aspecto que se desarrollará más adelante-, en

los últimos cincuenta años se han acentuado dos tendencias poblacionales que permiten caracterizar esta zona como contexto de movilidad: su constante despoblamiento, así como la concentración de sus habitantes en pequeños poblados rurales. Estas dinámicas se contraponen con las imágenes tradicionales sobre este espacio, representado como un desierto.

Este artículo propone pensar variables poco analizadas para comprender las dinámicas poblacionales de la MCCh, aquellas que implican una modificación y ampliación de los referentes identitarios y expectativas de sus residentes. Nos centraremos en dos variables clave: las modalidades que ha adquirido la oferta educativa para la población de la Meseta, y los avances en términos de conexión y comunicación de la zona.

Las fuentes consultadas para desarrollar este trabajo provienen de la articulación de datos censales con entrevistas a informantes clave y a residentes de la MCCh.

Contextos de salida y llegada: la ampliación de los horizontes de expectativas

Los territorios atravesados por el despoblamiento producto de la migración, combinan dos aspectos que se relacionan y retroalimentan. Por un lado, está el contexto expulsor, aquel que por diferentes razones impulsa a cierta parte de la población que lo habita a concebir el desplazamiento en su imaginario, a poner en marcha estrategias o efectivamente a emprender la migración hacia otros espacios. Esos otros contextos de llegada integran el segundo aspecto que alienta la migración; contextos atractores que en el imaginario de los sujetos representan progreso económico, de oportunidades, seguridad o calidad de vida, entre otras razones. La forma en que se interrelacionan estos contextos a veces se basa en estrategias puramente de supervivencia, como adaptación a las modificaciones del territorio en que residen los sujetos, crisis del modo de reproducción consolidado en la cual los actores deben desplegar principalmente la apuesta por la migración. Siguiendo a Bourdieu, cuando la relación entre un sistema de estrategias de reproducción entra en conflicto con el sistema de mecanismos de reproducción disponibles, los sujetos deben reestructurar sus apuestas por otras más legítimas dado el nuevo estado del espacio social (Bourdieu, 1994).

Ahora bien, para que el contexto expulsor y el atractor se combinen en el ideario de los sujetos y produzcan como resultado la práctica concreta de la migración, debe darse una ampliación o modificación en los horizontes de expectativas de los sujetos. Si el horizonte es la línea tras la cual se abre en el futuro un nuevo espacio de la experiencia (Koselleck, 1993); el cambio del horizonte de expectativas se relaciona con una ganancia en experiencia que sobrepasa la limitación del futuro posible presupuesta por la experiencia precedente

(Koselleck, 1993). Es decir, ante nuevas experiencias en el contexto de residencia, las expectativas a futuro se modifican convirtiendo en atractiva la migración hacia otro territorio. Un territorio, otro, que se construye en relación con el propio, en un proceso de multiterritorialidad (Haesbaert, 2007) que implica nuevos referentes identitarios. Nuevas experiencias establecen no solo la construcción del contexto de residencia como expulsor, sino también al de llegada como atractivo.

El presente artículo propone una reflexión acerca de distintas variables que contribuyen a la ampliación de los horizontes de expectativas de quienes habitan un territorio atravesado por la movilidad. Más específicamente, cómo y de qué formas se han ampliado los referentes identitarios de las y los residentes de la Meseta Central de Chubut. En el próximo apartado nos dedicaremos a caracterizar esta zona.

Territorio atravesado por la movilidad: MCCh

La Meseta Central de Chubut (MCCh), como su nombre lo indica, se ubica en el centro de la provincia de Chubut. Ha sido históricamente la zona menos poblada de la provincia, con un importante proceso migratorio hacia centros urbanos (INTA 2013). Si bien representa un tercio de la superficie provincial, dada su escasa población - 5716 habitantes- representa el 1,5% del total respectivo, con densidades inferiores a 0,4 hab/km². Es demográficamente considerada rural en toda su extensión, ya que no concentra población en aglomerados mayores a los 2.000 habitantes.¹

Esta zona de la provincia de Chubut se caracteriza por el aislamiento geográfico, la baja densidad poblacional, la escasez de transporte y de facilidades de comunicación; el desarrollo de economías agropecuarias de subsistencia y de baja escala, con composiciones poblacionales vinculadas a comunidades originarias (Crovetto, 2010). Las principales fuentes de empleo están asociadas al Estado, la minería y la ganadería ovina y caprina. Debido a las dificultades productivas de las últimas actividades, es común en la zona la asistencia del Estado, a través de pensiones y jubilaciones o de otros subsidios sociales (el 75% de la población recibe algún ingreso de este tipo). Del total de población económica activa de la provincia, este Área Geográfica participa sólo con el 1,6% (INTA 2013).

A su vez, la MCCh se distingue por una histórica escasez de acceso a servicios de salud y educativos. Dada la amplitud del territorio de la Meseta el promedio de instituciones por kilómetro cuadrado es mucho mayor al del promedio provincial, y es marcada la diferencia

¹ Datos del Ministerio de Energía y Minería, 2015.

con las zonas de la Cordillera y la Costa. Existen 16 puestos sanitarios y 7 hospitales rurales, sin embargo, para tratar los casos de mayor gravedad es necesario recurrir a los centros urbanos más cercanos. En cuanto a las escuelas, hay 24 de nivel primario y 7 de nivel secundario; para esta última el promedio es de una escuela cada 10.500 km cuadrados (Ejarque y Lamaison, 2017).

Chubut: una provincia geográficamente desigual

La desigualdad geográfica que caracteriza la provincia de Chubut - establecida en una gran zona poco productiva, pobre, despoblada, y con escasa instalación y desarrollo de servicios en la meseta central, y por otro, la costa y la cordillera con mayor población, recursos y desarrollo de servicios públicos y privados- es producto de diferencias productivas naturales, pero ha sido también profundizada y estimulada por el estado en sus instancias provincial y nacional. El territorio del Chubut es incorporado como provincia autónoma integrando la República a fines de la década del 50, como decisión del gobierno militar que ese mismo año tomara el poder mediante un golpe de estado; de ahí, la planificación del desarrollo provincial fue tomada por el estado nacional bajo la impronta de una visión desarrollista y producto de la necesidad de ocupar el territorio. En 1970 se dieron a conocer los resultados del Informe Altimir,² el cual había sido solicitado por el Consejo Federal de Inversiones para ser entregado a la Asesoría de Desarrollo de Chubut; éste desestimuló el desarrollo de la Meseta Central por su baja productividad: “a pesar de que el informe Altimir postula la necesidad del poblamiento integral de la provincia, las políticas agrarias que impulsa (imbricadas con las proyecciones industrialistas que promueve) estimularán el despoblamiento de los departamentos de la región central y suroeste de la provincia, y la concentración de población en Rawson, Escalante, Biedma y Futaleufú” (Pérez Álvarez, 2015). Hasta el 2005³ - e incluso luego del escaso éxito del plan que se lanzara ese año- la MCCh fue relegada en la intervención estatal que, al no generar ningún mecanismo dinamizador estableció a la zona como contexto expulsor de población: “Aquí fue -y continúa siendo- el asistencialismo por parte del Estado la forma de ejercer la tutela y el control. Esta realidad ha agudizado el desequilibrio territorial merced a un enfoque reduccionista centrado casi exclusivamente en la cuantificación de la contribución

² El informe fue pedido durante la dictadura iniciada en 1966 y en un marco de impulso desarrollista y planificador que pretendía garantizar la ocupación plena del territorio nacional (Pérez Álvarez, 2015).

³ En 2003 se lanza el Modelo Chubut (2003-2011) enfocado especialmente en cubrir los requerimientos de infraestructura y obra pública de la provincia y con escasa visión estratégica a largo plazo; y, que tuvo un esquema comarcal denominado “¿de qué va a vivir mi pueblo?” (2005); en el que se creó la Comarca de la Meseta Central de Chubut cuyo objetivo fue fomentar su desarrollo de la zona ante el lento pero continuo proceso de despoblamiento.

económica de cada porción del territorio a las finanzas provinciales. En tal contexto, la zona de la meseta ha tenido siempre “todas las de perder” (Carabelli, Demarchi y Baroli, 2014: 8).

El análisis intercensal, permite ver que en los últimos cincuenta años se han dado dos tendencias que continúan en forma sostenida en la meseta: un marcado despoblamiento producto de la migración hacia contextos urbanizados (la población ha disminuido en un tercio) y el agrupamiento de la población aun residente en la zona. Si bien la búsqueda de empleo es un factor determinante en estas tendencias, también lo es la búsqueda de mejor calidad de vida, siendo la cercanía a establecimientos educativos un factor clave para comprender las dos tendencias antes mencionadas. Estos aspectos también fueron recogidos por Crovetto (2010) al estudiar la movilidad espacial cotidiana y la migratoria de la provincia en el litoral chubutense, el Valle Inferior del Río Chubut, lo que permite confirmar algunos de los mecanismos que construyen las dinámicas rururbanas en la patagonia argentina (tema que también ha abordado la autora en otras regiones patagónicas como el Valle Medio del Río Negro). Estos antecedentes se verifican en la MCCh con menor intensidad que en las zonas irrigadas, pero se ven profundizados y complejizados. A la movilidad ya registrada en torno a los fijos sobre el territorio físico, constituyendo sedes en el sentido de Giddens (1985), se superpone una movilidad de flujos a través de las telecomunicaciones, especialmente las sostenidas por las redes de datos de celulares y de internet. Todo ello propone experiencias y expectativas de moviidades novedosas para una población tradicionalmente considerada por la literatura académica y la demografía como estática y envejecida.

Cuadro 1: Población provincial y de la Meseta Central de Chubut (1970-2010)

	1970	1980	1991	2001	2010
Meseta Central	8.734	7.343	6.224	6.178	5.716
Total provincia	64.912	263.116	357.189	413.210	509.108

Fuente: Ejarque y Lamaison (2017) con base en los censos poblacionales, INDEC.

Además de la pérdida de población progresiva en la MCCh, ésta envejece en términos etarios. Según los datos obtenidos a través de encuestas y entrevistas realizadas en los sucesivos trabajos en campo en los últimos 10 años, es posible distinguir que es el grupo etario de las y los jóvenes los más tendientes a migrar hacia contextos urbanizados.

Entrevistada: (...) Son campos que quedan lejos, por ahí algunos si están muy bien acondicionados y otros no. Los jóvenes ya...

Entrevistadora: No quieren ir...

Entrevistada: No quieren ir. No hay señal de celular, ¿viste? El celular es un condicionamiento muy grande para ir la gente al campo, ¿viste? Sí, sí. Te digo que es

una necesidad, viste, tener señal. Porque, par, te evita de viajes, hay un accidentado, hay una enfermedad. Yo creo que todos buscamos. Pero bueno, las compañías, viste... No piensan lo mismo. Así que pero es un limitante a que vaya gente... nueva, joven, al campo, ¿viste? En general, las ciudades son mucho más atrayentes. Una pena. (Entrevista a productora, Esquel, octubre 2013)

Entrevistado 2: Acá había un montón de gente, pero la gente que le compraron el campo, todo' esto' hijos ante... los mandaron a todo' a Trelew...

Entrevistado 1: Por eso no se hace el joven acá.

Entrevistadora 2: No hace el joven acá...

Entrevistado 2: Claro porque el joven que se está haciendo alguno se va, se va. Y no queda como para recuperar...

(Entrevista a productor, Gan Gan, septiembre 2014)

Las tendencias poblacionales mencionadas exponen a la MCCh como un territorio que aparenta una constitución territorial tendiente a lo estático y envejecido, y sin embargo constituyen una dinámica de alta movilidad poblacional. Los próximos apartados analizan qué nuevas experiencias, representaciones y referentes legitiman las estrategias migratorias de la población mesetense, lo que más arriba hemos definido como ampliación de los horizontes de expectativas.

¿Cómo se construyen los nuevos horizontes? Ofertas educativas y comunicación

Si bien el aislamiento continúa siendo una característica central para comprender ciertas dinámicas sociales de la MCCh, ha ido flexibilizándose conforme al avance de la conexión espacial y virtual. En los últimos veinte años se ha avanzado en la pavimentación de la RN 25: ruta de 534 km que conecta las localidades de Rawson, Trelew,⁴ Gaiman, Dolavon,⁵ Las Plumas,⁶ Los Altares, Paso de Indios⁷ y Tecka,⁸ trazando un recorrido que une la costa del Mar Argentino con la Cordillera de los Andes, y atravesando la superficie provincial desde el este hasta el oeste. Así mismo, hace casi 30 años se desarrolla en la zona un servicio de transporte público de pasajeros que recorre los poblados con una frecuencia semanal

⁴ Departamento Rawson.

⁵ Departamento Gaiman.

⁶ Departamento Mártires.

⁷ Departamento de Paso de Indios.

⁸ Departamento Languiño.

promedio. Conforme ha avanzado el acceso a la MCCh y de ésta a las principales ciudades de la provincia, también lo ha hecho la posibilidad de conexión con distintos medios de comunicación (gráficos y audiovisuales), así como a la telefonía móvil y el internet. Estos avances en detrimento del aislamiento de la zona han modificado las prácticas cotidianas de los mesetenses, cambios en sus experiencias cotidianas que amplían sus referentes identitarios (Ortiz, 1998), así como sus expectativas.

Si entendemos a la identidad como proceso continuo, una construcción simbólica que se establece en relación a un referente (Ortiz, 1998), las modificaciones en la experiencia que se posibilitan con el mejoramiento comunicacional de la MCCh inciden en las identificaciones de sus habitantes. Amplían, en este sentido, el repertorio de referentes identitarios, de sistemas de referencia (Jauss, 1976) en los cuales pueden reconocerse. Reconociendo el riesgo de lecturas simplificadas, identificamos un momento en que la identidad que se encontraba relativamente estabilizada (Hall, 2003) en torno a un referente claro, se ve trastornada ante la aparición de nuevos y desconocidos referentes.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, a continuación, analizaremos dos variables que inciden en la ampliación de los referentes de los habitantes de la Meseta. Aunque ambas están interrelacionadas, las analizaremos por separado para simplificar tanto el análisis como la exposición del mismo: las diferentes ofertas educativas para esta población, y el acceso a los discursos de los medios de comunicación masiva, así como el internet. Si bien nos centraremos en los cambios de la oferta educativa, y cómo las diferentes modalidades han incidido en el sistema de referencia del alumnado, conocer los avances en términos de comunicación que ha tenido la población mesetense es crucial para comprender las dinámicas que se dan en el contexto de movilidad que analizamos.

Ofertas educativas para los mesetenses: nuevos sistemas de referentes

La educación, en tanto proceso general de instrucción, siempre busca ampliar los referentes de las y los educandos. Se ofrecen discursos que buscan- interpelando a las y los estudiantes- un reconocimiento subjetivo. Así se incide en el proceso identitario de éstos como resultado necesario de su aprendizaje (Buenfil Burgos, 2011).

La educación formal -en tanto sistema obligatorio- para la población residente en la MCCh, ha tenido la particularidad de ofrecer referentes que distan mucho de su cotidianeidad; proponiendo prácticas, costumbres y estilos de vida propios de los contextos urbanizados (Borsotti, 1981; Cragnolino, 2015). Conforme se ha modificado la oferta educativa estatal para esta población, así como las condiciones de vida en la propia Meseta- sobre todo en lo referido a su aislamiento- los discursos y referentes identitarios que propone la escuela

pierden parte de su histórico antagonismo con la vida cotidiana del alumnado; aunque continúan incidiendo como variable de ampliación de los horizontes de expectativas de esta población. En lo que sigue, proponemos una reconstrucción de las diversas formas que ha adquirido la oferta educativa para los mesetenses que permiten evidenciar lo hasta aquí planteado.

Las escuelas primarias con internado

Esta modalidad educativa se ha extendido, para el nivel primario, en la provincia de Chubut casi a lo largo de todo el S.XX. Como propuesta para las y los niñas/os residentes en contextos rurales, constaba de escuelas establecidas en relación a internados donde las y los alumnos residían en el tiempo extra escolar, volviendo a sus hogares familiares solo en épocas de vacaciones invernales y estivales. Debido al aislamiento de los contextos de salida de las y los niños internados, la comunicación entre ellos y sus familias a lo largo del año escolar era casi nula.⁹

Este tipo de instituciones proponían una socialización propia del estilo de vida de contextos urbanos, tanto en su curriculum, así como en las prácticas cotidianas en lo referido a los horarios, rutinas, los espacios, la higiene, la alimentación y los modales. Distintos agentes eran los encargados de esta labor: los y las docentes, así como las asistentes infantiles que se encargaban de todo lo referido al tiempo extraescolar de las y los niños internados.

“Eran hijos nuestros por un año” (Docente de escuela internado de Playa Unión, julio 2019).

“Había chicos que no conocían lo que era una ducha, yo nunca había visto, lloraban porque les daba miedo el agua. Fue todo un aprendizaje, cosas nuevas” (Asistente infantil de escuela internado de Playa Unión, julio 2019).

“Las primeras semanas todos estaban con dolor de panza, porque no estaban acostumbrados a comer a los ritmos nuestros; por ahí en sus casas entre que cazaban un animal (...) estaban todo el día sin comer” (Docente de escuela internado Costa de Chubut, julio 2019).

“No había forma de hacerlos comer verdura, siempre pedían carne (risas). A lo sumo una tarta de esas de tres colores” (Personal administrativo de escuela internado Playa Unión, julio 2019).

⁹ Debido a la falta de la conexión telefónica, casi la única forma en que las familias podían contactarse con sus hijos e hijas era acercarse a las instituciones, movilización que además de compleja resultaba muy costosa.

“Me acuerdo una noche un chico no lo encontraba, y estaba durmiendo en el piso, no se acostumbraba a la cama, porque en su casa compartía con hermanitos en un cuero” (Asistente infantil de escuela internado Playa Unión, julio 2019).

“Después no querían volverse algunos, nos decían “uy en mi casa para bañarme tengo que calentar agua, no es como acá”” (Asistente infantil de escuela internado Playa Unión, julio 2019).

Los albergues y casas estudiantiles

A medida que el Estado fue creando escuelas primarias en distintos parajes de la Meseta, los establecimientos que contemplaban la residencia de los niños y niñas fueron perdiendo sentido. Así, fue necesario que estos edificios, y los funcionarios que en ellos trabajaban, se adaptaran a la educación secundaria.

A diferencia de las escuelas internado estas instituciones solo contemplaban la residencia del alumnado de lunes a viernes, mientras que los fines de semana éstos debían hospedarse en casas de familias tutoras cercanas a las escuelas. Las y los tutores solían ser familiares o conocidos de las y los estudiantes quienes, por solidaridad o a cambio de algún pago, se hacían responsables y eran el primer contacto de la escuela. Éstos, al igual que los docentes y las asistentes infantiles, pasaron a formar parte de la socialización de estilo urbano de las y los jóvenes mesetenses.

Gracias a los avances de la comunicación y de la conexión vial con los distintos parajes de la MCCh, se facilitó la relación con las familias, aunque las visitas solían sostenerse mayormente en las vacaciones escolares.

Tratándose de adolescentes y no de niños, el alumnado tenía mayores libertades de socialización en los pueblos y ciudades donde estuviese instalada la escuela. Una adolescencia atravesada por prácticas, consumos y deseos de índole urbano.

“Yo veía menos el desarraigo en el albergue. Yo te digo ese año en el internado, era muy joven y me movilizó mucho, la sufrí mucho y decidí no seguir” (Docente escuela internado de Playa Unión, julio 2019).

“Ellos tenían libertad, hacían deporte, bajábamos a la playa a tomar mate” (Docente de albergue estudiantil Playa Unión, julio 2019).

“Festejábamos cumpleaños, traíamos discjockey, tratábamos de hacer la vida de un adolescente que vive acá, la vida moderna digamos” (Docente de albergue estudiantil Playa Unión, julio 2019).

“Ya los ves que a fin de año se visten re modernos, las chicas se peinan y maquillan como cualquiera de acá” (Asistente infanto-juvenil de albergue estudiantil Playa Unión, julio 2019).

La nueva secundaria rural

Con la apertura de escuelas secundarias en distintos parajes de la MCCh, la matrícula de las casas estudiantiles ha bajado considerablemente. La denominada “nueva secundaria rural” propone una modalidad de profesores itinerantes¹⁰ para garantizar la división disciplinar propia de este nivel educativo; así como también el trabajo a distancia con tutorías mediadas por distintas tecnologías.

Si bien este tipo de escuelas ya no propone una necesaria separación del alumnado de sus familias y lugares de residencia, las y los docentes itinerantes siguen representando un agente de “lo urbano” de lo “de afuera” del paraje y la cotidianeidad de la vida en contextos ruralizados. Por su parte, las tutorías mediadas por tecnologías de la información y de la comunicación (tics), sobre todo, el acceso a este tipo de conexión, ponen en relación a las y los adolescentes con discursos, estilos de vida, modas y consumos semejantes a los de sus pares residentes en contextos urbanizados.

Nuevos accesos a medios de comunicación, nuevos modelos identitarios

Como se ha venido mencionando, en paralelo a los cambios en la oferta educativa para la población residente en la Meseta Central de Chubut, se han dado avances en los canales de comunicación a los que éstos acceden. Para finalizar, nos referimos brevemente a cómo la llegada de distintas posibilidades de comunicación ha acompañado el proceso de ampliación de repertorios de nuevas prácticas, experiencias y referentes para los mesetenses.

La radiodifusión ha sido la primera tecnología que ha logrado extenderse en el territorio de la Meseta. A través del mensajero rural¹¹ las y los mesetenses accedían, y acceden, a todo tipo de informaciones; desde las cotidianas y cercanas- tales como arribos de mercadería, saludos y eventos vecinales- así como a las que hacen a la realidad nacional y provincial. En lo referido a la educación, en los primeros tiempos de la existencia de la escuela internado, era a través de este medio que se informaba acerca del retiro y entrega de las y los alumnos a sus familias, así como los posibles puntos de encuentro.

¹⁰ Está previsto que las y los docentes itinerantes concurren a los establecimientos con una frecuencia quincenal, sin embargo, según distintos actores esto no se cumple en la mayoría de los casos dada la falta de docentes para algunas disciplinas.

¹¹ Servicio al poblador rural que funciona como correo radial, y que existe en la Patagonia hace más de 50 años.

La extensión masiva de la televisión ha difundido discursos, prácticas y consumos semejantes a las circuladas para residentes de contextos urbanizados; solo que con diferencias de facilidad o desigualdades de acceso a niveles de vida y consumo. Así, se multiplican tanto las publicidades de modas, precios y descuentos; como la difusión de información climática y de tránsito de la capital provincial y nacional. Por su parte, la más reciente llegada del Internet, sobre todo con el lanzamiento del plan Conectar Igualdad¹², ha posibilitado el acceso y la apropiación diferencial a modas, estilos y consumos urbanos; sobre todo para la población más joven, quienes son los mayores usuarios de esta tecnología.

Conclusiones

Los territorios atravesados por la movilidad pueden pensarse como espacios sociales en crisis, en los que los mecanismos de reproducción que estaban consolidados (Bourdieu, 1994) se modifican o pierden valor, impulsando a los sujetos a valerse de nuevas apuestas más rentables o de experiencias formativas y de desplazamiento significativas. Las estrategias que contemplan la migración hacia otros espacios son el resultado de las nuevas experiencias que atraviesan los sujetos, ampliando sus horizontes de expectativas. Así se construyen y ponen en relación dos contextos: uno que expulsa (el de residencia) y otro que atrae (donde se desea, o se migra). Este proceso, en donde se amplían los sistemas de referencia de los sujetos, puede comprenderse desde el concepto que propone Haesbaert: multiterritorialidad: “la posibilidad de tener la experiencia simultánea y/o sucesiva de diferentes territorios, reconstruyendo constantemente el propio” (Haesbaert, 2007: 45).

A lo largo de esta exposición, se han analizado distintas tendencias poblacionales de la MCCh que permiten caracterizar la zona como contexto atravesado por la movilidad. El progresivo despoblamiento, así como la concentración de los residentes en los pueblos rurales de la Meseta, tienen por protagonistas a las y los residentes más jóvenes. Nos hemos centrado en dos variables que han incidido, e inciden, en los cambios referenciales: las distintas formas que ha adquirido la oferta educativa para la población de la Meseta, y los avances en términos de comunicación y conexión que se han dado en la zona.

La oferta educativa para la población rural en la provincia de Chubut se ha ido modificando conforme el Estado fue cambiando tanto sus discursos como sus políticas educativas y

¹² El Plan Conectar Igualdad fue una iniciativa lanzada en el año 2010 por el Poder Ejecutivo Nacional; constó en la entrega de netbooks para alumnos y alumnas del nivel secundario que estuvieran cursando en escuelas públicas de todo el país, así como en la construcción de aulas digitales. Para que su implementación fuera exitosa, se adaptaron las escuelas para que contaran con servicio de internet.

prácticas para con esta población: desde las ofertas más ostensiblemente vinculadas con la vida en contextos urbanizados, hasta las que buscan sostener el vínculo de las y los jóvenes con sus familias y contextos de residencia. No obstante, la constante ha sido una propuesta, discursiva y práctica, en la que la ampliación de los referentes identitarios del alumnado ha puesto en relación a éstos con consumos, deseos y estilos de vida relacionados con la cotidianidad en contextos urbanizados.

Los avances en términos de conexión y comunicación, en profunda relación con los cambios de la oferta educativa, han implicado la llegada de nuevos discursos y estilos de vida relacionados con la vida urbana, reforzando los argumentos que cuestionan la taxatividad de conceptos como rural y urbano, tanto en el plano geográfico, como paisajístico, pero especialmente en el resultado de las prácticas sociales que inevitablemente se imbrican y dan paso a nuevas formas societales. Procesos de multiterritorialidad que, al poner distintos contextos en contacto, modifican horizontes de expectativas, intereses y deseos.

Bibliografía

- ARINZA, M. (2009) "Una mirada comparativa a la relación entre migración y mercados de trabajo femeninos en el contexto de la globalización: El caso del servicio doméstico". En L. Rivera Sanchez. F. Lozano Ascencio (coord.). *Encuentros disciplinarios y debates metodológicos. La práctica de la investigación sobre migraciones y movibilidades*. México D.F: Porrúa.
- BORSOTTI, C. (1981). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz
- BOURDIEU, P. (1994). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- BUENFIL BURGOS, R (2011) "Espacios educativos y territorios globales". En Buenfil Burgos, Rosa Nidia y Navarrete, Cazales (coord.) *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político del discurso*. México: Programa de Análisis político de discurso y educación-Casa Juan Pablos.
- CARABELLI, F.; DEMARCHI, G.; BAROLI, C. (2014). *Desarrollo local de la Comarca de la Meseta Central de Chubut*. Buenos Aires: CENTRO DE INVESTIGACIONES DE LA ECONOMÍA SOCIAL.
- CRAGNOLINO, E. (2015). "Políticas públicas de educación en el campo: análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos en Córdoba". En *Educacao em Perspectiva*, volumen 6, n.2, 199-226.
- CROVETTO, M. (2010). "Trayectorias urbanas: reflejos cotidianos de la interacción entre lo rural y lo urbano", en Aparicio, S.; Neiman, G. y Piñeiro. *Trabajo y trabajadores en el agro rioplatense. Nuevos temas y perspectivas*. Montevideo: Editorial Letraeña.
- CROVETTO, M. (2019). "Espacios rurales y espacios urbanos en la teoría social clásica". En: *Quid 16* N° 11 - Jun.- Nov. 2019 - (15-31) Buenos Aires.:
- EJARQUE, M. y LAMAISON, G. (2017). *Movilidades cotidianas y biográficas en la Comarca de la Meseta Central de la provincia de Chubut: tránsitos entre la ruralidad y la rururbanidad*. Manuscrito inédito, Grupo de estudios rurales, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- GIDDENS, A. (1985). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GOLDRING, L. y P. LANDOLT. (2009). "Reformulación de las unidades, identidades, temporalidad, cultura y contextos: reflexiones sobre la investigación de los movimientos migratorios". En L. Rivera Sanchez.

F. Lozano Ascencio (coord.). *Encuentros disciplinarios y debates metodológicos. La práctica de la investigación sobre migraciones y movilidades*. México D.F: Porrúa.

HAESBAERT, R. (2004). *El mito de la desterritorialización*. México: Siglo XXI.

HALL, S. (2003) "Introducción. ¿Quién necesita identidad?" En Hall, Stuart y du Gay, Paul (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

JAUSS, H. (1996) *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península.

KOSELLECK, R. (1993). *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

ORTIZ, R. (1998) "Modernidad-mundo e identidad". En *Otro territorio*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

RIÑO ALCALÁ, P. VILLA MARTINEZ, M. (2009) "Desplazamiento interno y refugio: reflexiones metodológicas sobre el proceso de investigación comparativa". En L. Rivera Sanchez. F. Lozano Ascencio (coord.). *Encuentros disciplinarios y debates metodológicos. La práctica de la investigación sobre migraciones y movilidades*. México D.F: Porrúa.

RIVERA SÁNCHEZ, L. y LOZANO ASCENCIO, F (2009). "Entre los contextos de salida y las modalidades de la organización social de la migración, Una radiografía del proceso de investigación". En L. Rivera Sanchez. F. Lozano Ascencio (coord.). *Encuentros disciplinarios y debates metodológicos. La práctica de la investigación sobre migraciones y movilidades*. México D.F: Porrúa.

MARÍA MARCELA CROVETTO es Doctora en Ciencias Sociales, Magister en Investigación en Ciencias Sociales y Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Es profesora adjunta e investigadora en la Carrera de Sociología de esa Universidad, Investigadora CONICET con sede en el Área de Estudios Rurales del Instituto de Investigaciones Gino Germani (FSoc-UBA).

mmcrovetto@gmail.com

MELISA DI PAOLO es Licenciada en Ciencias de la Comunicación con orientación en educación (FSoc-UBA). Maestranda en investigación en Ciencias Sociales (FSoc-UBA); dirigida por la Dra. María Marcela Crovetto (IIGG-CONICET). Becaria doctoral de CONICET; dirigida por la investigadora Susana Aparicio (IIGG-CONICET). Miembro del Área de estudios rurales del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Grupo de estudios de mercados de trabajo agropecuarios.

melisadipaolo@gmail.com

Discursos estereotipados y marcaciones desvalorizadas en torno de los/as niños/as identificados/as como bolivianos/as en una escuela pública rural de la provincia de Salta

Soraya Ataide

Resumen

Este artículo analiza, en primer lugar, cómo operan los discursos estereotipados y las marcaciones desvalorizadas que circulan en torno de los/as niños/as identificados/as como bolivianos/as, en una escuela pública y rural de la provincia de Salta. En segundo lugar, a partir del análisis de los relatos de los/as niños/as indagamos sobre algunos de esos discursos en vinculación con las distintas desigualdades que atraviesan su experiencia escolar. Con ese objetivo optamos por una estrategia metodológica cualitativa basada en entrevistas en profundidad y observación participante en los lugares de residencia y en la escuela. Incluimos también los hallazgos que resultaron de una serie de talleres realizados con los/as niños/as. Observamos que los/as docentes y directivas destacan su buen comportamiento pero no su capacidad intelectual. También, identificamos que los estereotipos se relacionan con la imagen que concibe a los inmigrantes bolivianos como “buenos trabajadores”. Además analizamos algunas de estas construcciones estereotípicas en el marco de las experiencias cotidianas de estos/as niños/as en la escuela que suelen estar atravesadas por situaciones de violencia verbal sobre la etnicidad asociada a la nacionalidad boliviana aunque también articuladas con otras desigualdades que presentan: de clase, género, etnia y antigüedad de la migración.

Palabras clave: niños/as bolivianos/as, escuela, discursos, violencia verbal, marcaciones desvalorizadas.

Abstract

This article analyzes how the stereotyped discourses and the socially devalued markings of boys and girls identified as “Bolivians” operate in a public rural school of Salta province (Argentina). The text also explores some of such discourses, considering the various inequalities present in the school experience by analyzing the accounts of children. The findings are based on a qualitative methodology that included in-depth interviews and participant observation of the home-life as well as at school, and on several workshops conducted with the children. We noticed that male and female teachers, as well as female school directors, emphasize the children’s good behavior but not their intelligence. Similarly, we identified that the teachers’ and directors’ stereotypes are related to the image that conceives Bolivian immigrants as “good workers”. We analyze some of these stereotypes within the children’s everyday school experiences, which appear to be mediated by situations of verbal violence associated to the ethnicity of the Bolivian nationality and articulated to further inequalities such as class, gender, race and length of time of residence abroad.

Keywords: Bolivian children, School, Discourses, Verbal Violence, Devaluated markings.

Este artículo contó con referato de pares.

Introducción

En este artículo nos proponemos analizar en primer lugar los discursos que circulan en torno de los/as niños/as identificados/as como bolivianos/as en una escuela rural de la provincia de Salta. Partimos de concebir a los discursos como prácticas constitutivas y constituyentes de lo social y que su análisis requiere considerar tanto al contexto de las prácticas comunicativas como las relaciones de poder implicadas en el lenguaje (Pizarro, 2009). De ese modo, focalizamos en los discursos de docentes y directivas en torno de los/as niños/as identificados/as como bolivianos/as y asociados a: *I.* las relaciones interpersonales (vinculadas a la presencia de discriminación o violencia desde sus compañeros/as), *II.* el comportamiento (principalmente asociado a la relación con los/as docentes) y *III.* su rendimiento escolar (nociones asociadas a sus habilidades cognitivas o intelectuales). En segundo lugar, a partir del análisis de los relatos de los/as niños/as, indagamos sobre algunos de esos discursos en vinculación con las distintas desigualdades que atraviesan su experiencia escolar.

Observamos que los/as docentes y directivas suelen destacar su buen comportamiento pero no sus habilidades cognitivas o intelectuales, argumentando que esto se vincula al modo en que se distancian del paradigma instalado sobre la niñez y la crianza en la sociedad de destino o simplemente como características inherentes a su condición nacional. También, identificamos que los estereotipos se relacionan con la imagen que concibe a los/as inmigrantes bolivianos/as como “bueno/as trabajadores/as” por sumisos, sacrificados y asignados a trabajos no calificados y precarizados. Por otra parte, analizamos algunos de estos estereotipos en el marco de las experiencias cotidianas de estos/as niños/as en la escuela que suelen estar atravesadas por situaciones de violencia verbal vinculadas a la “etnicidad nacionalidad boliviana” aunque también articuladas con distintas relaciones de desigualdad: de clase, género, etnia y antigüedad de la migración.

La investigación tuvo lugar principalmente en una escuela rural del municipio de La Merced en el departamento de Cerrillos (adyacente al departamento Capital), ubicado en el Valle de Lerma, donde transitan el nivel primario niños/as integrantes de familias que, en general se articulan con las actividades hortícola y tabacalera de la zona. Muchos de ellos son de origen boliviano y de diversa procedencia (Potosí, Tarija, Cochabamba). Ciertamente, la migración boliviana en la zona se consolidó desde la década de 1940 cuando estos/as migrantes comenzaron a articular el trabajo temporal de la producción de caña de azúcar de Salta y Jujuy con la de tabaco del Valle de Lerma (Sassone, 2012). Actualmente, su presencia tanto en la actividad hortícola como tabacalera se reconoce en el rol de patrones, pero mayormente como trabajadores.

Los hallazgos que se presentan resultaron de una investigación¹ realizada entre agosto de 2018 y julio de 2019. La misma fue abordada desde una estrategia etnográfica a partir de entrevistas en profundidad con directivas, docentes y alumnos/as y observación participante. En su mayoría las entrevistas tuvieron lugar en la escuela, pero también en algunos casos entrevistamos a los/as niños/as y sus familias en sus hogares. Realizamos observación participante en diversas instancias: en los recreos, momentos de clase con las maestras del grado y durante horas especiales como las clases de agronomía y gimnasia. Incluimos también el análisis de una serie de talleres realizados en clases con los/as niños/as.

Algunos elementos conceptuales para pensar la presencia de niños/as identificados como bolivianos/as en la escuela argentina

A partir de la sanción de la Ley de Migraciones N°25871 en 2003, el derecho a migrar pasa a concebirse desde una perspectiva de derechos humanos. Se postuló la igualdad de los inmigrantes con respecto a los ciudadanos nacionales en el acceso a derechos sociales como salud, seguridad social, vivienda y educación. Sin embargo, en particular en materia educativa diversos estudios dan cuenta de la vulneración de este derecho en los/as niños/as y jóvenes inmigrantes de origen boliviano.

Ceriani Cernadas y Fava (2009) reconocen que si bien el ingreso a la escuela primaria es generalizado para la población migrante, las dificultades aparecen al momento del otorgamiento de certificados en ausencia de ciertas documentaciones, lo cual junto a otros factores, obstaculiza la continuidad educativa en esos/as niños/as y jóvenes. Por su parte, Novaro y Diez (2011:4) reconocen que la disminución de estudiantes de origen boliviano entre la escuela primaria y el secundario, corresponde a múltiples causas, muchas de las cuales “involucran no solo a los niños y jóvenes migrantes bolivianos, sino a gran cantidad de niños en situación de subalternidad”. No obstante, las autoras sostienen que existen cuestiones específicas referidas a la población de origen boliviano, sobre las que se podría profundizar para comprender dicha discontinuidad educativa. Principalmente refieren a las “imágenes de esta población sobre la infancia y la juventud, representaciones sobre la escuela, la acreditación, etcétera” (Novaro y Diez, 2011:5).

¹ El trabajo de investigación fue desarrollado en el marco de una beca posdoctoral otorgada por el CONICET y con el apoyo del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta a través del Proyecto B 2534: “Los hijos/as de la migración boliviana en Salta. Un estudio sobre las representaciones y prácticas configuradas en contextos escolares”. Entrevistamos a la directora y vice directora del establecimiento escolar, también a 13 (trece) docentes, tres de asignaturas especiales, dos de primer grado, una de segundo, dos de tercero, dos de cuarto y quinto grado, uno de sexto y dos de séptimo grado.

Novaro (2015) sostiene que la exclusión educativa de estos/as niños/as no es un dato evidente, más bien se advierte en los particulares modos de estar dentro del sistema escolar en un proceso que la autora llama inclusión subordinada, referido al “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 [...] bajas expectativas de desempeño, silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes” (Novaro, 2015:40).

Asimismo, la inclusión subordinada puede pensarse en el marco de la ausencia que la cuestión migratoria en la escuela ha tenido en el debate público en general y entre los temas de la reforma del sistema educativo del año 2006,² en particular. Según Novaro (2012:463) esto puede relacionarse con la “falta de problematización del mandato nacionalista y a la vigencia de la función nacionalizadora de la escuela”. De acuerdo con la autora, los sentidos del nacionalismo dentro del sistema educativo han sido muchos, sin embargo, “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 y de representaciones que alternan entre la desvalorización y el exotismo” (Novaro, 2012:467).

Entonces, estudiar lo que acontece en la escuela en contextos migratorios, permite por un lado reflexionar sobre la escuela como 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 (Domenech, 2013). Pero también permite visibilizar las experiencias cotidianas de discriminación que dificultan el ejercicio del derecho a la educación, aún en presencia de un marco normativo migratorio anclado en los Derechos Humanos. A partir de la noción de inclusión subordinada nos interesa indagar sobre las formas más invisibles y matizadas de exclusión de aquellos que aparentemente son incluidos (Novaro y Diez, 2011). Entendemos que los discursos estereotipados de los/as docentes y directivas, como también la presencia de violencia verbal en el ámbito escolar, constituyen formas de excluir a aquellos/as a quienes se pretende incluir.

De acuerdo a Stefoni (2001) los estereotipos conforman imágenes que se construyen de un otro como un ser distinto y diferente al yo, al nosotros, adquiriendo sentido en la medida en que identifican elementos diferenciadores entre ambos grupos. Siguiendo a la autora, el problema surge cuando a través de la construcción del otro se refuerza la idea de un

² La reforma educativa, realizada en el año 2006 (Ley de Educación Nacional N°26.206) 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”.

nosotros superior en la medida en que al otro se le asigna una posición de inferioridad. Así se dificulta la posibilidad de su aceptación y reconocimiento. Además, la construcción de estereotipos tiende a ocultar la diferencia y diversidad del grupo que se busca representar (Stefoni, 2001). En ese sentido, los estereotipos operan justificando o naturalizando las relaciones de desigualdad y en la medida en que esas relaciones desiguales no son problematizadas, se velan los mecanismos que las generan.

Partimos de entender que la violencia verbal opera al asignar atributos negativos a la referencia étnico-nacional boliviana, funcionando así como insulto. De acuerdo con Hernández (2014) el insulto puede definirse como una expresión que intenta dañar “la imagen positiva del interlocutor [...] remite a representaciones y sentidos denigrantes de acuerdo a las normas de cortesía y descortesía del grupo en cuestión” (Hernández, 2014:45). El autor observa que los insultos reciben dos tipos de respuesta por parte de quienes los reciben. Por un lado, una respuesta ofensiva o defensiva y por otro, en aquellos insultos muy amenazantes, identifica como respuesta el silencio o pausa larga, como señal de ruptura comunicativa entre los interlocutores (Martínez Lara, 2009). Justamente, la no problematización de ese silencio por parte de los/as docentes y directivos/as en el marco de la violencia verbal y de estereotipos que naturalizan la desigualdad, entra en tensión con los discursos y propuestas democratizadoras de la escuela. Asimismo, el modo en que los/as niños/as interpelan tanto los estereotipos como la violencia verbal, se enmarca en otras desigualdades que los atraviesan: de clase, género, etnia y antigüedad de la migración (Anthías, 2006).

Ahora bien, lo que acontece en la escuela expresa con sus particularidades lo que sucede en una sociedad donde circulan una constelación de sentidos. Sobre esto, retomamos el estudio de Briones (2008) en el que se sostiene que las formaciones nacionales de alteridad en nuestro país, plantean la versión dominante de que los argentinos vinieron de los barcos y así se construyó un ideario de nación homogéneamente blanca y europea. Esto, para la autora implica por un lado, trazar distancias respecto de ciertos otros externos (los aindiados hermanos latinoamericanos) y por otro lado silencia la existencia de otro tipo de alteridades, como la de los pueblos indígenas. Ambos portadores de elementos étnicos inconvenientes frente al sujeto ideal argentino (Briones, 2008). Asimismo, la distancia social sobre los Otros externos, más precisamente sobre los migrantes limítrofes se consolidó a través de la política migratoria.

Desde la Ley de 1876 que fomentaba la inmigración, la política migratoria fue estrechándose sucesivamente cristalizándose en el año 1981 en la llamada Ley Videla que tuvo vigencia hasta el 2003 cuando se promulga la Ley 25871 previamente mencionada. La Ley Videla se

constituyó en el fundamento de la noción de “ilegalidad” y en ella, la migración limítrofe se concibió como un problema, a la vez que sus protagonistas comenzaron a ser reconocidos como “extranjeros indeseables” (Domenech, 2011:33). De acuerdo con Pizarro (2012) esta distancia se profundizó durante los años noventa, en el marco de la consolidación de las políticas neoliberales, cuando emergió un discurso abiertamente xenófobo y estigmatizante de los inmigrantes regionales, asignándoles el rol de chivo expiatorio de las consecuencias de los ajustes del Estado que se llevaron a cabo en el marco de las medidas neoliberales” (Pizarro, 2012:225). A su vez, la estigmatización hacia esta población fue alimentada desde los discursos de ciertos medios de comunicación y de altos funcionarios y representantes de instituciones locales (Caggiano, 2005).

En el caso de la provincia de Salta, “lo boliviano” también se recorta contra el sujeto ideal salteño: el gaucho, de religión católica y origen mestizo, aunque con un mayor componente hispánico que indígena (Villagrán, 2012). Esta construcción permitió al sector hegemónico provincial, naturalizar su superioridad frente a los sectores subalternos (Benencia y Ataide, 2016). Dentro de estos últimos encontramos, por un lado, a los indios de la región del Chaco, identificados como los más distanciados de la civilización moderna y recludos en el bosque o monte. Y por otro lado a los Coyas o Kollas, que se diferencian del gaucho porque denotan un mestizaje considerado impuro o fracasado y se encuentran en los estratos inferiores de la sociedad. Este sujeto es desvalorizado cuando expresa una pertenencia indígena nacional y más aún cuando es reconocido como indio extranjero: boliviano (Lanusse y Lazzari, 2008). Esta clasificación racial de los grupos subalternos ha servido, según Yudi (2012) para construir sujetos con atributos de inferioridad racial y cultural y un tipo de trabajador que, en la medida en que asimilaba esa forma de violencia simbólica (Bourdieu, 2000), se integraba a los sistemas productivos en condiciones desfavorables.

En suma, la bolivianidad en la clasificación identitaria salteña se encuentra dentro de los grupos subalternos y suele estar asociada con el Coya. Ahora bien, al boliviano se le asigna la particular condición de “buen trabajador”, en la medida en que se lo considera más sumiso y sacrificado que al trabajador argentino (Ataide, 2016). En una investigación anterior sobre bolivianos/as articulados con el mercado de trabajo hortícola en Salta, en las últimas décadas observamos que esas características se le asignan como parte de una condición inherente a su pertenencia nacional y suele justificar la inserción laboral de estos migrantes en nichos laborales precarizados, informalizados y mal pagos (Benencia y Ataide, 2015; Pizarro, 2015 y Ataide, 2016). En dicha investigación observamos que la distancia social tiende a reducirse en aquellos que hablan fluidamente el español y no se identifica en ellos elementos fenotípicos o culturales que denoten alguna pertenencia o herencia indígena. Por ejemplo, el uso de lenguas indígenas como el quechua o ciertos hábitos como el uso de

polleras o trenzas en el cabello, en el caso de las mujeres, son asociados a una bolivianidad indígena, alejada del tipo ideal salteño.

La escuela y su contexto

La escuela donde realizamos la investigación³ se encuentra circundada por fincas hortícolas y tabacaleras. Buena parte de los/as niños/as que asisten a la misma comparten el hecho de ser hijos/as de trabajadores rurales, en su mayoría en condiciones de precariedad y vulnerabilidad. Actualmente cuenta con 220 niños/as, de los cuales al menos un 35% proceden de familias bolivianas. Las diferencias fenotípicas entre los/as niños/as no se expresan “a simple vista”, como en otros puntos del territorio nacional, donde la migración europea ha tenido un mayor peso. En este caso, las diferencias se reconocen por las variantes dialectales del castellano; también por las marcas de los apellidos que portan; aunque fundamentalmente en una localidad que no se encuentra densamente poblada, circula fluidamente la información sobre el origen boliviano de las familias.

Estas familias se diferencian por la antigüedad de la migración, por el lugar de procedencia, por el uso del quechua en el ámbito familiar, por la actividad donde se articulan (tabaco u hortalizas) y por la posición en la que se encuentran en la producción (trabajadores o productores). De acuerdo a las entrevistas realizadas en la zona identificamos que algunas de estas familias, luego de articularse como trabajadoras, lograron arrendar tierras o adquirirlas vía compra y convertirse en productoras. El proceso que Benencia (1997) denominó “escalera boliviana” para referirse a la movilidad socio económica de los bolivianos en la actividad hortícola, también puede reconocerse en la producción tabacalera de esta zona. Asimismo, algunas familias combinan ambas actividades: siendo que el tabaco es un cultivo que se extiende entre septiembre y marzo, en los meses restantes producen diversas hortalizas.

Por otro lado, observamos la presencia de familias que a pesar de encontrarse establecidas hace varias décadas, permanecen en el rol de trabajadoras combinando su inserción en el tabaco con otros mercados laborales precarizados como la construcción, las hortalizas o diversas “changas”, es decir, trabajos temporarios no calificados. En menor medida encontramos familias que experimentan una movilidad cíclica entre Bolivia y Salta, en concordancia con la demanda laboral propia de la producción tabacalera especialmente entre los meses de agosto y marzo.

³ Para resguardar la identidad de nuestros/as entrevistados/as evitamos mencionar el nombre de la escuela y utilizamos pseudónimos para nombrarlos/as.

En la escuela, la marcación “boliviano” es utilizada para identificar no sólo a quienes nacieron en Bolivia, sino también a quienes tienen algún antepasado nacido/a en dicho país. Tal como expresa Briones (2008) sobre la chilenidad imputada a habitantes mapuche de la Patagonia argentina. El proceso de extranjerización selectiva opera hacia la alteridad extranjera no deseada, como es la boliviana, desde la lógica del *jussanguinis*. Esto es, mientras idealmente la ciudadanía argentina se adquiere por el principio de *jussolis*, desde el cual se argentinizó a la descendencia de la inmigración europea, “otras alteridades son permanentemente extranjerizadas en base a la aplicación asimétrica del principio del *jussanguinis*” (Briones, 2008:24). Así, la alteridad extranjera boliviana es concebida como una condición heredada por los hijos y nietos de bolivianos, aun cuando éstos posean la nacionalidad argentina.

En relación a los/as maestros/as, un 80% de los/as mismos/as llevan más de diez años en la escuela y tienen una experiencia docente de por lo menos quince años. Estos/as se formaron en una etapa en la cual aún no se hablaba de interculturalidad o educación intercultural en los institutos de formación docente en Salta. El resto tiene menos de dos años en la escuela y se encuentran iniciando su experiencia laboral. En nuestras entrevistas con unos y otros, cuando les consultamos si estaban trabajando desde el enfoque intercultural, respondieron que no. Por su parte, quienes habían realizado su formación como docentes en la última década mencionaron que su acercamiento al tema se remitía únicamente a una materia que habían cursado en el profesorado. Ciertamente, dicha materia está enfocada en los pueblos indígenas reconocidos en el territorio salteño. La dinámica migratoria, así como otras referencias identitarias más allá de la indígena, no son reconocidas como cuestiones a problematizarse desde la interculturalidad en la escuela. Como sostiene Novaro (2015) si bien desde las políticas de Educación Intercultural y Bilingüe han comenzado a plantearse algunos quiebres en el discurso nacionalista, 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).

Discursos de docentes en torno de los/as niños/as identificados/as como bolivianos/as

En este apartado presentamos el análisis de los discursos de las docentes y directivas sobre las relaciones interpersonales (vinculadas a la presencia de discriminación o violencia desde sus compañeros/as), el comportamiento o disciplina y el rendimiento escolar o capacidad intelectual.

¿Una presencia problemática?

En la indagación sobre la percepción de los/as docentes en torno de las relaciones interpersonales con sus compañeros/as pudimos registrar dos posiciones diferentes, una en la cual no se percibía el tránsito de estos niños/as en la escuela como una situación problemática y otra en la cual fueron identificados como víctimas de agresiones por su asignada identidad boliviana. En el del primer grupo encontramos aquellas/os que cuentan con más de diez años de experiencia docente, especialmente representan a las maestras de grado, quienes permanecen más horas por semana con los/as alumnos/as. El segundo tipo de discurso “problemático” refleja la percepción de los/as docentes de las áreas especiales (música, gimnasia, agronomía) como también de aquellas docentes que se encuentran iniciando su experiencia laboral.

Dentro de los primeros podemos mencionar el caso de una de las directivas quien en principio afirmaba no haber presenciado situaciones o prácticas de discriminación: “aun cuando había chicos que se les notaba que eran bolivianos, por su acentuación al hablar”. La afirmación se continuaba de una aclaración: “antes sí había, ahora no tanto, quizás por el Día de la Diversidad Cultural⁴ donde se trabaja ese tema. Eso contribuye a la integración” (Entrevista, 7 de agosto de 2018). En su discurso, la directiva reconoce la existencia de un mecanismo de discriminación ante la presencia boliviana aunque lo minimiza: “antes si” y “ahora no tanto”. La problemática aparece como parte de un tiempo pasado, en el presente no es significativa. Por otro lado, reconoce la presencia boliviana como expresión de diversidad cultural, pero no la identifica como una problemática a ser abordada.

En esa misma dirección, una maestra de cuarto y quinto grado, encargada del área de Ciencias Sociales relató un episodio sucedido en clases, dialogando con sus alumnos sobre el 6 de agosto (día de la Independencia de Bolivia) en presencia de una niña cuyos padres, según remarcó, son bolivianos: “Por ejemplo a mí me pasó para el día de la Independencia de Bolivia, 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, 14 de agosto de 2018).

⁴ Cada 12 de octubre en las escuelas argentinas se conmemoraba el día de la raza que refería a la llegada de Colón a América, desde el año 2010 dicho acto pasó a denominarse “Día del Respeto a la Diversidad Cultural” el cual se propone como un día de reflexión histórica y diálogo intercultural acerca de los derechos de los pueblos originarios.

El relato de la maestra fue presentado como si tal situación la hubiese sorprendido. Llama la atención que no se preguntara por qué aquella niña se desmarca de su “herencia” boliviana. Por otra parte, continuó el relato con la referencia a la posición socioeconómica de su familia, como “bien criada, de finca”, valorando el hecho de que forma parte de una familia establecida hace décadas en la zona y que presenta una movilidad socioeconómica ascendente. Justamente diferenció la situación de esta familia con otras, a las cuales llamó: “golondrinas”, para referirse a quienes trabajan de forma estacional en el tabaco y por lo tanto viven una parte del año en Bolivia y otra parte en Argentina. También diferenció a la familia de esta niña con la mamá de otro niño que caracterizó como “bien boliviana”, porque se viste “como allá, de pollera y habla quechua” (cuaderno de campo, 7 de agosto de 2018). Así, podemos reconocer que la distancia social se reduce en el caso de la familia de esta niña, por la antigüedad de la migración, la presencia de movilidad social ascendente y ciertos hábitos o costumbres que la diferencian de la Bolivia indígena, por lo tanto la acercan al tipo social salteño.

En otra oportunidad la misma docente comentó: “Los otros niños sí les dicen boliviano como algo despectivo y ellos hasta a eso se adaptan, agachan la cabeza, no dicen nada” (entrevista, 7 de agosto de 2018). En el relato, la descripción de la situación de discriminación no aparece como una problemática en la cual la docente debiera intervenir, porque quienes reciben el trato despectivo ya lo resolvieron adaptándose a los mismos, callando y agachando la cabeza, una hexis corporal que entendemos simboliza subordinación sin resistencia.

Ahora bien, la afirmación “hasta a esto se adaptan” da espacio a instalar otras cosas no dichas, a que existen otro tipo de situaciones no deseadas a las cuales también se adaptan, a que tienen capacidad de soportar malos tratos. Sobre esta capacidad nos interesa retomar la representación expresada en el discurso de que los bolivianos son “buenos trabajadores” entre otras cuestiones porque pueden soportar o resistir largas jornadas laborales (Benencia y Ataide, 2015). Podemos encontrar cierta continuidad con ese discurso en la idea de “soportar”, que al referirse a los adultos bolivianos destaca su capacidad para sostener trabajos duros y sacrificados y, en el caso de los/as niños/as a los maltratos de sus compañeros. Por otra parte, la docente hace referencia a que los niños callan, reconociendo un silencio que se produce como respuesta a los malos tratos de sus compañeros. Ese silencio como respuesta a la violencia verbal puede constituir una estrategia para no aumentar los niveles de agresión que experimentan.

Reconocemos en este primer grupo de discursos, cierta naturalización sobre la presencia de formas violentas y discriminatorias entre los/as niños/as. Podemos argumentar que esto puede asociarse a la falta de herramientas para abordarlas. Justamente, observamos que la

cuestión migratoria o la presencia de niños/as de origen boliviano en la escuela no ha sido una temática trabajada, a excepción de la mención al 6 de agosto (día de la independencia de Bolivia) aunque queda a criterio de cada maestra si es o no planteada en el aula.

Dentro del segundo grupo de discursos, encontramos las siguientes expresiones:

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

“... son mal vistos, son los pata sucias” (Entrevista, 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” (Entrevista, 16 de octubre de 2018).

En estos relatos, lo “boliviano” aparece claramente como un insulto, una marcación que se articula con otras que denotan hábitos como la suciedad, asociada a la pobreza. Pero también se remarca el hecho de la violencia como una forma de relacionarse cada vez más presente entre los/as niños/as. Asimismo, algunos de estos docentes manifestaron haber intervenido sobre dichas situaciones o bien, encontrarse preocupados por las mismas.

Es posible que la diferencia entre ambos discursos encuentre parte de su explicación en la concepción que las docentes tienen sobre cómo debería transcurrir una clase, las relaciones entre los/as niños y lo que perciben como situaciones problemáticas. En suma, si bien difieren en la percepción sobre la presencia o no de una problemática en las relaciones interpersonales entre estos niños con sus compañeros, en los dos grupos de discursos se reconoce la existencia de la categoría de “boliviano” como una forma de marcación desvalorizada en el espacio escolar.

Discursos en torno del comportamiento: “Bolivianos sí hay y son los chicos más respetuosos, de mejor conducta”

La noción de que los/as niños/as bolivianos/as se caracterizan por su buen comportamiento puede reconocerse en estudios previos. En la investigación de Domenech (2013) sobre los discursos de docentes en una escuela de la ciudad de Córdoba, se reconoce una articulación entre la idea del comportamiento respetuoso con aquella que asocia a los bolivianos - tanto alumnos como padres/madres - como “sumisos”. También identifica la concepción de estos niños como silenciosos la cual suele ser entendida por las docentes como señal de consideración. Por su parte Martínez (2012) en su trabajo sobre los procesos de identificación en un contexto escolar de la ciudad de Buenos Aires, reconoce también la presencia del silencio en estos niños y la analiza desde la noción de vergüenza entendida como un proceso

de ocultamiento o negación de la adscripción étnica nacional boliviana, en un contexto de subalternidad o jerarquías que trascienden la escuela (Martínez, 2012).

En nuestro estudio, los/as niños/as aparecen diferenciados por su buena conducta: “Bolivianos sí hay y son los chicos más respetuosos, de mejor conducta” (Entrevista, 7 de agosto de 2018). En particular son caracterizados 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. Inclusive esas características 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”.

Otras docentes de tercer grado comentaban: “quieren superarse” y “son más aplicados que los argentinos, son más trabajadores, se sienten motivados en la escuela, son luchadores”, también afirmaban:

“... se caracterizan por ser muy respetuosos [...] en conducta son muy buenos 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 al pueblo, la primera casa de ladrillos es de la familia de Nati y ella nos contó que antes vivían en un ranchito. Los padres son re trabajadores, son así” (Entrevista, 7 de agosto de 2018).

En estos fragmentos aparecen asociadas las características positivas de los/as niños/as procedentes de familias bolivianas (su buen comportamiento, dedicación y valoración a la escuela) con la capacidad de trabajo y crecimiento económico de sus padres. También es ponderado el rol de sus padres y madres colaborando con las docentes, asociando dicha actitud con la idea de que valoran la escolaridad de sus hijos e hijas. Retomando el planteo que realiza Domenech (2013) para su estudio en Córdoba, entendemos que la valoración hacia la escuela que las docentes identifican tanto en los niños de origen boliviano como en sus padres, muchas veces diferenciándolos del resto de sus compañeros y sus familias, responde a la concepción de que la escolaridad en Argentina funciona como un recurso de movilidad social ascendente. En este sentido, entendemos que para las docentes la valoración hacia la escuela se vincula a la posibilidad de experimentar dicha movilidad económica, lo cual para ellas está en el horizonte de las familias de origen boliviano.

Junto con esa representación del sentido de lo escolar, encontramos 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, para explicar su comportamiento respetuoso o tranquilo, comparándolos/as con los/as niños/as nativos/as: “estos chicos no andan con el celular como los de acá, o con la tele todo el tiempo” (Entrevista, 5 de agosto de 2018). Otra docente hacía referencia en el mismo sentido: “Esos niños no tienen en qué entretenerse, no tienen celular... los padres los educan así” (Entrevista, 7 de agosto de 2018). Puede inferirse que los/as docentes entienden que el modo de transitar la niñez en las familias bolivianas, alejada de aquello asociado a la modernidad/urbanidad, como no consumir ciertos bienes y formas de entretenimiento (celulares, televisión o computadoras) es positivo, porque permite alejarlos de los aspectos negativos de la sociedad de destino y así utilizar el tiempo únicamente para el trabajo o el estudio. Como sostienen Novaro y Diez (2011) las construcciones estereotipantes y los prejuicios que aparecen sobre estos niños/as suelen ser explicados por las docentes a partir de la apelación al modo en que se distancian de los modelos hegemónicos de crianza en la sociedad de destino.

Aquello se hace evidente cuando la virtud del trabajo y el esfuerzo, que señalamos por su exaltación, es en otra instancia relativizada por una de las docentes, cuando relató lo sucedido durante una clase donde les propuso a los/as alumnos/as que contaran qué actividades habían realizado durante el receso escolar de verano:

“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” (entrevista, 7 de agosto de 2018).

Aquello que en primer lugar es destacado como positivo: la constancia y la responsabilidad vinculadas al trabajo, como cualidades aprendidas en el núcleo familiar y parte de una herencia cultural propia de los/as bolivianos/as, se torna negativo cuando es percibido como excesivo o se realiza en momentos identificados como “de vacaciones”. Se impone una lectura normativa y abstracta como construcción de infancia y el tiempo de jugar, estudiar, trabajar. Cuando identifican una niñez sacrificada: “con muchas obligaciones” y “no disfrutan”. 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 reproducción cotidiana de las familias bolivianas en contextos rurales, 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 durante las vacaciones.

Los discursos contraponen imaginarios sobre la niñez y la crianza y su relación con una determinada concepción de trabajo desde un cierto paradigma hegemónico. 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 (Pizarro, 2015).

En síntesis, los/as docentes presentan una imagen positiva de estos/as niños/as, por su distanciamiento al modo de vida urbano y moderno, que los aleja del paradigma instalado sobre la niñez y la crianza en la sociedad de arriba. Eso mismo, les permite explicar su mejor predisposición al estudio y su trato más respetuoso. Asimismo, esas condiciones son asociadas principalmente con una herencia cultural nacional. Reconocemos que estas condiciones son comprendidas desde la sociedad de destino como parte de una concepción más general que asigna a los/as bolivianos/as la condición de “buenos trabajadores”. Sin embargo, como vimos también adquiere una connotación negativa cuando las tareas o el trabajo se encuentran presentes en momentos del año asociados con las vacaciones y principalmente cuando son los/as niños/as quienes las realizan.

Discursos sobre el rendimiento escolar o capacidad intelectual

En cuanto al rendimiento escolar o capacidad intelectual, el estudio antes citado de Domenech (2012) identifica en el discurso de las docentes, un conjunto de representaciones emparentadas con lo que Bourdieu (1990) llama el *racismo de la inteligencia*. Reconoce que estos alumnos suelen ser calificados como lentos, expresión que refiere “a las (o a la falta de) habilidades cognitivas o intelectuales, simplificada como ‘falta de inteligencia’ [...] asociada inmediatamente a las facultades mentales de los alumnos” (p.393). En particular, nos interesa retomar el concepto de racismo de la inteligencia de Bourdieu (2000) incluyendo la referencia de que supone la inferiorización intelectual particularmente de los grupos subalternizados. A su vez la presencia de lengua indígena en algunos/as de estos niños/as es considerada una limitación para su aprendizaje. Esta cuestión es abordada en el trabajo de Novaro (2011:3) donde reconoce que las lenguas indígenas que los niños o sus padres hablan, “son percibidas como variedades erróneas, no legítimas, que deben corregirse durante la escolarización”.

En nuestro caso, identificamos que las docentes tienden a relacionar lo que denominan “problemas de aprendizaje” en estos/as niños/as a su condición migratoria, principalmente cuando es reconocida como provisoria, porque entienden que permanecerán en la escuela un tiempo acotado a la temporalidad del trabajo de sus padres en la producción del tabaco. Inclusive enfatizan en la existencia de estos problemas cuando esos/as niños/as provienen de familias quechua o aymara parlantes, entendiendo que esto implica un problema de ellos/as y no una limitante de la escuela para trabajar con esa particularidad.

En relación a los/as niños identificados/as como bolivianos/as, que transitan los primeros años de escolaridad (entre primero y cuarto grado), las docentes no identificaron en general “problemas de aprendizaje”. Sin embargo, cuando reconocieron la presencia de estos problemas, destacaron que estos/as niños/as logran compensarlos a través de su esfuerzo y constancia, características que, como mencionamos anteriormente son asignadas por su condición étnica nacional boliviana. Una maestra de segundo grado comentaba sobre dos de sus alumnos bolivianos: “José no tiene problemas de aprendizaje [...] El que sí tiene dificultades es Arnaldo, pero él tiene deseo de superación, entonces eso le ayuda” (Entrevista, 6 de agosto de 2018). Otra maestra de tercer grado afirmaba “... a veces son un poco lentos, pero muy cumplidos” (Entrevista, 6 de agosto de 2018).

Las docentes identificaron los mayores problemas de aprendizaje 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 (quienes transitaron la mayor parte de sus trayectorias escolares en Bolivia) acentuándose cuando son quechua parlantes. Una maestra de séptimo grado encargada del área de Ciencias Sociales y Lengua, contaba que una de las niñas que había llegado desde Bolivia a comienzos del ciclo escolar tenía “muchos problemas” en sus clases: “problemas de comprensión, en la oralidad, de coherencia, en las categorías gramaticales, pero que dicha situación no era atendida de forma específica desde su área” (Entrevista, 4 de septiembre de 2018). Inclusive, otro docente mencionaba sobre esa niña: “Yo trato de incluirla y ayudarla, pero bueno, ella de allá trae pocos contenidos” (Entrevista, 5 de septiembre de 2018). Luego la docente antes citada nos contó sobre una situación similar experimentada en otra de las escuelas de la zona, con una niña quechua parlante. En ese caso, había consultado con el docente con quien compartía el grado, un maestro de mayor antigüedad quien le respondió: “¡dejala, ellos no avanzan, pero ya se van!” (Entrevista, 4 de septiembre de 2018).

En esos discursos se relaciona el problema de aprendizaje de estos/as niños/as con su trayectoria escolar previa, mostrando una desvalorización de la escolaridad en Bolivia. También se reconoce una vinculación con su condición de migrante provisoria: “ya se van”.

En este sentido retomamos a Sayad (1984) quien comprende a la condición migrante en el marco de tres situaciones, en primer lugar la permanencia provisoria o ilusión de lo pro-visorio, en segundo lugar la condición extranjera y finalmente, la razón de la migración en torno al trabajo (o subordinada al trabajo). Sayad (1984), entiende que esas características tienen como principio y encuentran su justificación en otra que resume las primeras y que es “la exclusión de lo político: el inmigrante, como no-nacional, es excluido del derecho de lo político”. En nuestro caso, encontramos discursos que vinculan esas características: la permanencia provisoria, extranjera y por razones de trabajo (de los padres), justificando aquello que las docentes refieren como problemas de aprendizaje en esos niños y niñas. Esto a nuestro entender tiende a excluirlos o vulnerar su pleno ejercicio del derecho a la educación.

Marcaciones desvalorizadas y desigualdades: voces de los/as niños/as

En este apartado analizamos las voces de los/as niños/as, en primer lugar planteando cómo son las relaciones en general, es decir cómo es la convivencia en la escuela; seguidamente abordamos en particular los casos de Jorge (cuarto grado), Jimena (quinto) y Rosa (séptimo), quienes comparten el hecho de ser marcados/as como bolivianos/as. El análisis retoma la propuesta de Anthías (2006) desde la cual entendemos que las experiencias cotidianas de estos/as niños/as se encuentran intersectadas por distintas desigualdades: de clase, género y antigüedad de la migración. Inclusive se diferencian por el uso del idioma quechua en el ámbito familiar.

Una de las primeras cuestiones que surgieron de los talleres y las entrevistas sostenidas en el trabajo de campo es que una parte de las relaciones entre los/as niños/as se producen en contextos de violencia, mayormente verbal, que van de ser relativamente leves a muy ofensivas. Dialogando con un grupo de niñas sobre esto nos decían: “Las maestras a veces les retan [a los chicos] a veces no les dicen nada... pero también los chicos le dicen cosas feas al maestro y a las maestras. Los varones sobre todo... también cuando están juntos las insultan a las chicas y ya se ríen todos” (cuaderno de campo, 8 de diciembre de 2018). En este fragmento los/as niños/as señalan por un lado que la violencia verbal también se dirige hacia los/as maestros/as. Por otro lado, no identifican a sus maestros/as como sujetos con capacidad de intervenir para generar cambios o frenar este tipo de situaciones. Como indican Manzo Lozano, Salazar y Arellano Ceballos (2018:57) la violencia verbal en la escuela suele naturalizarse: “no deja huella, no es censurada y es más práctica, constante y eficaz para establecer el control de las dinámicas escolares e invisibilizar a los sujetos que la sufren”.

También identificamos un mecanismo de violencia verbal motorizado en el grupo de varones, expresando ciertas formas del disciplinamiento machista, que opera demostrando y reforzando la relación de dominación de los varones hacia las mujeres y por lo tanto “la

estructura de género reaparece como estructura de poder” (Segato, 2003:23) pero además al hacerse en forma grupal constituye un disciplinamiento entre los varones sobre cómo deben ser las relaciones entre géneros y por esto representa una dimensión claramente “intersubjetiva” (Segato, 2003:36).

Por otra parte, los insultos que circulan son de variada índole, principalmente estigmatizando la pobreza, aún en un contexto donde en su mayoría los/as niños/as comparten la condición de clase, donde sus padres se articulan de forma subalterna en nichos laborales precarizados. En ese marco, las agresiones recaen en quienes son identificados como más pobres, así lo confirmaba Luciana de séptimo grado, “por ejemplo te cargan si usas siempre la misma ropa o si pedís repetir la comida en el comedor, o si pedís para llevar a tu casa” (entrevista realizada en su hogar, el 22 de noviembre de 2018). En las niñas en particular la estigmatización sobre la pobreza puede articularse con insultos sexualizados, moralizantes (que parten generalmente desde los varones) y principalmente en los grados más altos. También se articulan con insultos vinculados a sus cuerpos cuando se alejan de los estereotipos de belleza. En ese marco transcurren las experiencias cotidianas de Jorge, Gimena y Rita.

Jorge tiene nueve años, es el quinto hijo de una pareja oriunda de Potosí. Su padre inició su experiencia migratoria cuando era joven y soltero, para trabajar estacionalmente en la producción de caña de azúcar en Jujuy. Durante décadas migró de forma cíclica hacia el NOA, aún luego de juntarse con una mujer con quien tuvo cinco hijos en sus pagos. Hace veinte años decidió establecerse definitivamente en Salta. Desde entonces trabaja en la producción tabacalera entre septiembre y febrero y en los meses restantes hace “changas” y también, junto con uno de sus hijos se ocupa de terminar la casa que construyó con sus propias manos, donde vive con su familia. Por su parte, la mamá de Jorge migró desde Potosí en 2006 con destino a Salta, donde se encontraba residiendo su marido hace algunos años, desde entonces se dedica principalmente a las tareas domésticas y de reproducción familiar.

Jorge nos contaba con pocas palabras, entre largas pausas, que sus compañeros son mayormente “malos, molestan, se pegan, te dicen que sos boliviano” (Entrevista, el 3 de julio de 2019). A Jorge se lo ve serio y callado pero firme al hablar, para él Bolivia representa “un lugar que me gusta mucho ir”, así lo presentó junto con un dibujo donde se veía un corral hecho de pirca y los cerros de fondo, el título del mismo en colores decía: “Bolivia”. En esa ocasión también nos mostró una fotografía donde se encontraba de más pequeño en un mercado en la ciudad de Potosí. La propuesta a los/as niños/as había sido que dibujaran un lugar donde les haya gustado estar, que no forme parte de su entorno cotidiano.

Ciertamente, de todos los niños con quienes realizamos esta actividad, Jorge fue el único que graficó un espacio que representaba a Bolivia.

Ante esta situación, nos preguntamos de qué modo Jorge respondía ante las agresiones de sus compañeros: “sí, le digo a la maestra pero ella no puede hacer mucho, los niños son malos” (Entrevista, el 3 de julio de 2019). En otra ocasión, dialogando con sus padres en su hogar, consultamos sobre esto. Su padre nos contó que tiempo atrás había asistido a una reunión de padres, pero que mayormente eran las mujeres quienes iban, que discutían y no fue más. En esa misma visita conocimos a la mamá de Jorge, una mujer que mantiene prácticas, estilos, costumbres de su lugar de origen asociadas a lo tradicional, viste pollera y trenzas largas. Aunque se mostraba cordial, prácticamente no pudimos conversar pues es quechua parlante, si bien entiende el español, no lo habla.

En definitiva, para su padre, la escuela constituye un ámbito feminizado y por lo tanto lejano, al cual no pertenece. Con respecto a su madre, la condición de quechua parlante parece constituir una limitación para vincularse con la escuela. Las posibilidades de accionar de algún modo ante situaciones problemáticas para Jorge son escasas. No obstante, despliega otro tipo de estrategias para resistir a las agresiones, esto pudimos identificarlo mientras hablábamos con uno de sus compañeros quien nos contó: “Jorge nos dijo que los bolivianos nos odian a nosotros, que si vamos allá nos van a matar”. Así, Jorge construye un escenario hipotético en el cual los argentinos serían igualmente maltratados en Bolivia y de ese modo intenta responder al maltrato y reducir las asimetrías presentes en su situación actual. En este accionar Jorge no muestra sumisión, más bien resistencia, poniendo en valor la representación de lo boliviano desde un lugar de poder a partir de una supuesta violencia imaginada en una situación migratoria invertida.

Jimena está en quinto grado, sus padres son bolivianos, de origen tarijeño y viven hace varias décadas en la zona. Luego de articularse como trabajadores en el tabaco durante algunos años, lograron arrendar tierras para producir por cuenta propia. Si bien nosotros teníamos conocimiento de que sus padres habían migrado desde Bolivia, Jimena no lo contó en primera instancia. Luego de realizar una serie de actividades donde trabajamos con la técnica de historia de vida en forma de talleres en primer lugar con relatos breves, esquemas y mapas llegó la instancia del taller oral. Recién en ese momento Jimena nos contó que sus padres habían venido hace mucho tiempo, “pero ahora son patronos, no trabajan para otros” (taller en la escuela, 22 de octubre de 2018).

Jimena tal como relató su maestra en otra ocasión, intentó en primera instancia desmarcarse de la identidad boliviana de sus padres y cuando la mencionó, rápidamente sumó al relato

el ascenso socio económico de los mismos. Dicha movilidad social fue también valorada por su maestra. Entonces, pone en juego su pertenencia de clase que sabe valorada, la cual a su vez le permite diferenciarse del resto de sus compañeros/as quienes en su gran mayoría son hijos/as de trabajadores rurales, quizás de esa manera evita exponerse a posibles agresiones.

Finalmente, el caso de Rosa difiere de los anteriores por varias razones. En primer lugar, si bien es hija de bolivianos procedentes de una zona rural del departamento de Tarija, ella nació cuando sus padres se encontraban en la Provincia de Buenos Aires, trabajando en la producción hortícola. A los pocos años, sus padres regresaron a Bolivia, donde Rosa transitó la mayor parte de su escolaridad hasta que sus padres migraron nuevamente, pero en esta ocasión a la provincia de Salta. Allí, los padres de Rosa se articularon como trabajadores de la producción hortícola en una finca donde se encontraba trabajando un pariente de su padre. Entonces Rosa se incorporó en la escuela en el séptimo y último año de la escuela primaria.

La disposición espacial en las aulas se establece en filas compuestas por dos bancos, sin embargo, Rosa se sienta sin compañero/a al lado, en la mayoría de las ocasiones que la observamos en el recreo se encontraba sola. La convivencia de Rosa con sus compañeros/as no es buena, así lo definen sus maestros, “no se adapta”, como si fuese un problema de ella el hecho de no incluirse. A su vez Rosa confirma la situación, “me cargan, dicen malas palabras, ya están peleándome de nuevo, me dicen de todo, vino mi papá para ver si podían cambiarme de curso, pero el maestro no quiso, dice que las chicas del otro grado son peores”. Rosa nos contó que la molestan no solo por su asignada condición boliviana, sino también porque no se adecúa a los cánones de belleza y también por su condición de género, activando insultos sexualizados y moralizantes. Rosa, transita el día a día en la escuela mayormente en soledad y su actitud denota cierta resignación hacia una posible integración con el resto de sus compañeros/as.

En definitiva, a partir de los tres casos brevemente presentados, entendemos que el silencio, la actitud de sumisión y la desmarcación de bolivianidad que aparecieron en los discursos docentes, pueden estar condensando los sentidos que la escolaridad asume para estos/as niños/as (Novaro, 2016). Comprender esos sentidos requiere no sólo asumir su condición de nacionalidad desvalorizada en destino sino también problematizarlos a partir de los contextos en que transitan su escolaridad, atravesados por otras desigualdades como de clase, género, etnia y antigüedad de la migración, en el marco de relaciones interpersonales de los/as niños/as en la escuela, que suelen caracterizarse por la presencia de violencia verbal.

Reflexiones finales

En este artículo analizamos en primer lugar los discursos que circulan en torno de los niños/as identificados/as como bolivianos/as, en una escuela rural de la provincia de Salta. En segundo lugar, a partir del relato de los/as niños/as indagamos sobre algunos de esos discursos considerando las distintas desigualdades que atraviesan la experiencia escolar de estos/as niños/as.

Observamos que los/as docentes y directivas con mayor antigüedad no reconocen la presencia de niños/as bolivianos/as en la escuela como una cuestión a ser atendida desde estrategias de inclusión, evidenciando cierta naturalización de las situaciones de discriminación o violencia verbal que vivencian estos/as niños/as; sin embargo también reconocimos que los/as docentes que transitan sus primeros años de experiencia laboral y los/las docentes de áreas especiales suelen destacar dicha violencia y presentarla como una problemática en la escuela. Ahora bien, tanto unos como otros identifican en “lo boliviano” una marcación desvalorizada.

Por otro lado, observamos discursos estereotipados en los/as docentes que destacan el buen comportamiento de estos/as niños/as, caracterizándolos/as como respetuosos/as humildes y cumplidos, al mismo tiempo que se opaca su capacidad intelectual. A su vez, estas condiciones son comprendidas por los/as docentes como una herencia cultural, signada por la pertenencia nacional boliviana de sus padres o abuelos/as. Inclusive a partir del distanciamiento que tienen estos/as niños/as del paradigma instalado sobre la niñez y la crianza en la sociedad de destino. Asimismo, si bien aparece ponderado el esfuerzo, lo reconocen como negativo cuando es excesivo en el particular caso de los niños/as. Más aún, encontramos que los discursos sobre estos/as niños/as en general se asocian con la imagen predominante que concibe al inmigrante boliviano como “buen trabajador”, asociándolos con la condición de “sumisión” y capacidad de “soportar”.

Por último, observamos que las experiencias escolares de estos/as niños/as en la escuela suelen estar atravesadas por situaciones de violencia verbal vinculadas a las múltiples identificaciones, a la etnicidad y nacionalidad boliviana. Asimismo, esas experiencias se encuentran articuladas con otro tipo de desigualdades que presentan: de clase, género, etnia y antigüedad de la migración, inclusive por el uso del quechua en el ámbito familiar. Así también esas desigualdades inciden en el modo en que estos/as niños/as interpelan dicha violencia, resistiéndola, transformándola, soportándola o desmarcándose de la condición étnica boliviana. En definitiva, estas cuestiones permiten problematizar las representaciones que circulan sobre los/as niños identificados/as como bolivianos/as y entenderlas en el

marco de una “inclusión subordinada” (Novaro, 2015) en la escuela cuya importancia radica en que puede obstaculizar el pleno ejercicio del derecho a la educación.

Bibliografía

- ANTHÍAS, F. (2006) “Género, etnicidad, clase y migración: interseccionalidad y pertenencia translocalizacional”, en Rodríguez, P. (ed) *Feminismos periféricos*. Granada, Editorial Alhulia, 49-68.
- ATAIDE, S. (2016) “El rol del boliviano en las transformaciones socio productivas de Apolinario Saravia y Gral. Pizarro”, en Soraya Ataide (Com.) *Desarrollo Rural en debate. Estudios en el espacio agrario salteño*. Buenos Aires: Editorial La Colmena.
- BENENCIA, R. (1997), “De peones a patronos quinteros. Movilidad social de familias bolivianas en la periferia bonaerense”, en *Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos*, año 12, N° 35, Buenos Aires: CEMLA.
- BENENCIA, R. y S. ATAIDE (2015), “Segmented Labor Market and Migratory Identity Constructions in Two Horticultural Areas in the Province of Salta”, in PIZARRO, C. (Ed.) *Bolivian Labor Immigrants' Experiences in Argentina*. Lexington Books. New York City.
- BOURDIEU, P. (1984), *Sociología y Cultura*, Traducción: Martha Pou. México, D. F: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- BOURDIEU, P. (2000), *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, pp. 17-71.
- 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 FELDMAN-BIANCO, B. (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*. 366 p.
- DOMENECH, E. (2013), “Escuela, pensamiento de Estado e inmigración boliviana: Entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de alteridad”, en *Revista ARGUMENTOS* N° 15, noviembre. Buenos Aires: Publicación del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, pp 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.*, Brasília, Año XXII, n. 42, p. 171-188, jan./jun.
- HERNÁNDEZ, G. (2014) “Manifestaciones de la descortesía y anticortesía en Jóvenes de la Provincia de Buenos Aires, Argentina: Usos y representaciones de “Malas palabras” e insultos”, en *Revista Signo y Seña*, N° 26, Ciudad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA), diciembre, pp. 23-47.
- LANUSSE, P. Y A. LASSARI (2008) “Salteñidad y pueblos indígenas: continuidad y cambio en identidades y moralidades”, en BRIONES, C. (Comp.) *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- MARTÍNEZ LARA, J. (2009) “Los insultos y palabras tabúes en las interacciones juveniles. Un estudio socioprogramático funcional”, en *Boletín de Lingüística*, vol. XXI, núm. 31, enero-junio, Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela, pp. 59-85.
- 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, N° 1, marzo - agosto, pp. 73-88.

- MANZO LOZANO, A.; C. SALAZAR y E. ARELLANO. (2018) "El insulto y los apodos: objetivaciones léxicas de la violencia escolar en el occidente mexicano", en *Revista Axon, Revista de Ciencias Sociales, Humanidades y Tecnología*, N° 3 pp. 51-59.
- NOVARO, G. (2011), "Nacionalismo escolar y experiencias formativas de niños y jóvenes migrantes bolivianos en Buenos Aires. Entre el reconocimiento, la invisibilización y el silencio", en *Boletín de Antropología y Educación*, N° 02. Julio.
- 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*.
- NOVARO, G. (2016), "Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina", en *Revista NÓMADAS* N° 45 octubre, Bogotá: Universidad Central - Colombia. pp. 105-122.
- NOVARO, G. y DIEZ, M. (2011) "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos", en COURTIS, C. y M. I. PACECCA (comps) (2011). *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.
- PIZARRO, C. (2009), "'Olor a negro' ". Discurso, discriminación y segmentación étnica en el lugar de trabajo", en V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina. Organizados por la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso Regional Argentina (ALEДАР) y la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 16 al 18 de abril.
- PIZARRO, C. (2012), "Clasificar a los otros migrantes: las políticas migratorias argentinas como productoras de etnicidad y de desigualdad", en *MÉTIS: história& cultura*, 11(22), 219-240.
- PIZARRO, C. (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.
- SASSONE, S. (2012), "Bolivianos en la Argentina: entre la precarización laboral y el empresariado étnico". *Voces en el Fenix*; Lugar: Buenos Aires.
- SAYAD, A. (1984), "Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración", Traducción: Victoria Pais Demarco. Edición: Gabriel Vommaro. Traducido de: Sayad, A. (1984) *État, nation et immigration: l'ordrenational à l'épreuve de l'immigration. Peuplesméditerranéens*. 27-28, 187-205.
- SEGATO, R. L. (2003) *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- VILLAGRÁN, A. (2010), "El general gaucho, Historia y representaciones sociales en el proceso de construcción del héroe Güemes", en *Poder y salteñidad: Saberes políticos y representaciones sociales*, S. Á. Leguizamón (comp.), sociales, - 1a ed. - Salta: Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología - CEPIHA, 2010. 251 p.
- YUDI, J. (2012) *Kollas de Nuevo: Etnicidades, trabajo y clasificaciones sociales en los Andes de Salta (Argentina)*. Tesis para optar por el título de Doctor en Estudios Sociales Agrarios. Centro de Estudios Avanzados Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba.

SORAYA ATAIDE es doctora en Ciencias Sociales (FCS - UBA). Becaria posdoctoral CONICET y docente de Extensión Rural en la Escuela de Agronomía de la Facultad de Ciencias Naturales, Universidad Nacional de Salta (UNSa). Su lugar de trabajo es el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH) CONICET UNSa.

soraya.ataide@gmail.com

Inmigrantes, analfabetismo y educación en la década de 1930

Una historia en la Ciudad de Buenos Aires

Dora Eloísa Bordegaray

Resumen

Este artículo forma parte de un trabajo de investigación sobre la historia de las villas (asentamientos precarios) que fueron construyéndose en la Ciudad de Buenos Aires. Se consultaron diversas fuentes primarias tales como documentos gubernamentales, periódicos y revistas; entre las fuentes secundarias se consultaron textos de historiadores especialistas en la problemática de la vivienda popular. El primer propósito del trabajo es observar a un conjunto numeroso de inmigrantes europeos agrupados en el primer asentamiento precario que recibió el nombre de "villa" en la ciudad de Buenos Aires. Entre dichos inmigrantes se registraron altas tasas de analfabetismo y también desconocimiento del idioma castellano. Luego, se muestran algunas facetas de la educación, tanto formal como informal, que desplegaron diversas instituciones sobre ese conglomerado humano; en particular se hará foco en las políticas educativas que el Estado Nacional Argentino llevó adelante a través del Consejo Nacional de Educación.

Palabras clave: inmigrante, asentamiento, villa, analfabetismo, políticas educativas

Abstract

This article is part of a larger research on the history of precarious settlements known as "villas" (slums or shantytowns) built in the City of Buenos Aires. We relied on government documents, newspapers, magazines and books written by historians specialized in popular housing. The article focuses on a large of European immigrants living in the first precarious settlement designated as a "villa" in Buenos Aires. Illiteracy and lack of knowledge of the Spanish language were widespread among its inhabitants. It also describes certain features of the educational efforts (both of formal and informal nature) undertaken by various institutions in relation to this human group, emphasizing on the federal educational policies implemented through the National Council of Education.

Key words: Immigrants, Settlement, Villa, Illiteracy, Educational policies

Este artículo contó con referato de pares.

Inmigrantes en las décadas de 1920 y 1930

Antecedentes

La ley de Inmigración y Colonización de 1876¹ reconocía como inmigrante a “todo extranjero jornalero, artesano, agricultor o profesor, que siendo menor de 60 años, y acreditando su moralidad y aptitudes, llegase a la República para establecerse en ella, en buques de vapor o vela, pagando pasaje de segunda o tercera clase...”. En los hechos la idea de inmigrante era la de “llegado desde ultramar”. La República Argentina les garantizaba a los inmigrantes los mismos derechos individuales que a los nacionales, por tal razón comenzó a ser reconocida como un país “abierto y generoso” respecto de la inmigración. En el período 1880-1916 el país recibió a más de 6.000.000 de europeos, aunque los saldos migratorios hablan de que permanecieron solamente un poco más de la mitad. Las razones de la diferencia entre quienes llegaron y quienes permanecieron son muy variadas pero puede afirmarse que entre las principales causas están: el numeroso contingente anual de peones llamados estacionales o golondrina que venían a trabajar en el semestre de cosechas con su pasaje pago por el Estado argentino y luego volvían a sus países de origen; el retorno de muchos otros por la imposibilidad de llegar a ser propietarios de parcelas agrícolas por la legislación restrictiva de la elite que las acaparaba formando grandes latifundios.

La presencia de los inmigrantes, en especial de los grupos más contestatarios, provocó en la elite la presunción de una amenaza social y revolucionaria. Ese temor focalizaba en militantes anarquistas y maximalistas² pero también en algunas nacionalidades, por ejemplo rusos y catalanes pues eran considerados promotores de revueltas. El aumento de la conflictividad social y de la tasa de desocupación llevó a muchos a pensar que una solución era impedir la llegada de nuevos inmigrantes. Pero la solución alcanzada fue la aplicación de políticas represivas que culminaron con la sanción de la Ley de Residencia.³

¹ Lleva el N° 817 y es conocida con el nombre de ley Avellaneda. Estuvo vigente hasta 1981 cuando el gobierno de la última dictadura militar promulgó la Ley N° 22439. Actualmente rige la ley N° 25.871 sancionada en diciembre de 2003.

² Maximalistas eran los socialistas revolucionarios que proponían las reformas más radicales; como grupo político aparecieron dentro del partido socialista ruso en 1906.

³ Ley N° 4144 sancionada en 1902 autorizaba a expulsar del país a cualquier “extranjero cuya conducta comprometa la seguridad nacional o perturbe el orden público”. En la mayoría de los casos estas sanciones implicaban dejar aquí a mujer e hijos del extraditado, en la miseria e indefensión absolutas.

Durante la Gran Guerra (1914/18) los estados europeos impidieron la emigración pero una vez firmada la paz, la cantidad de emigrantes volvió a aumentar lentamente. Es que la guerra había arruinado la economía europea y los tratados de paz desarticulaban por varios años las posibilidades de reparación y reorganización de muchas regiones productivas. Se "...registró un hundimiento espectacular del sistema monetario..." con alta inflación y pérdida de los ahorros de los sectores medios. El desempleo se extendió por toda Europa en una "...escala inimaginada y sin precedentes..." (Hobsbawm 1999: 96-100).

Para algunos europeos la emigración se presentaba como la única alternativa al hambre y la desocupación. Los países que aportaron mayor cantidad de emigrados hacia la República Argentina, en la década de 1920, fueron en orden decreciente España, Italia y Polonia. Para muchos de los emigrantes europeos el primer destino elegido era Estados Unidos de Norteamérica, pero las leyes de cuotas por nacionalidades⁴ los obligaron a cambiar de rumbo. En esos mismos años, Argentina publicitaba las posibilidades de progreso que ofrecía. El mismo Ministerio de Agricultura difundió en 1920 un comunicado que decía: "Vengan, pues, todos los hombres útiles, laboriosos y honrados, que aspiran al bienestar, en vano buscado en sus tierras; vengan las corrientes inmigratorias, que obedeciendo a leyes fatales [... se desprenden del continente europeo y buscan campo donde ejercer su misión de trabajo en la tierra" (Banko, Mouzakis: 2000). Argentina, fue vista, entonces, como una región promisoría, una alternativa. A mediados de esa década también aparece mencionado por vez primera vez en los documentos públicos el "flujo de inmigrantes limítrofes ilegales como problema a resolver" (Novick 1992: 137).

Cambio "etnológico"

Según la Revista de Estadística Municipal del año 1929, en el quinquenio 1925-29 las migraciones mundiales habían alterado "su composición etnológica" (sic) y nuestro país no escapaba a ese nuevo movimiento poblacional. El artículo habla de una tendencia en la que los grupos de inmigrantes de nacionalidad española e italiana muestran un descenso y la inmigración polaca tiene un crecimiento ininterrumpido junto con otros grupos centro-europeos.

Es muy interesante observar el año 1929, de la gran crisis económica mundial. Llegaron al país 140.086 inmigrantes y descontando las salidas, el saldo migratorio resultó de 89.753 personas. Los de origen español representaban, como siempre, el conglomerado más

⁴ Sancionadas en 1921 y 1924 permitían el ingreso a EEUU de personas provenientes de naciones europeas en porcentajes cada vez menores, de acuerdo con la cantidad de residentes de esas nacionalidades.

numeroso, formado por 29.6% del total. Los grupos que le seguían eran los italianos con el 19% y los polacos, que constituían el 17.4% del total. (Revista de Estadística Municipal, Año 1929). Estos dos últimos grupos nacionales constituían un conjunto importante de personas que necesitaban aprender la lengua castellana y los rudimentos de la lecto-escritura.

Era la primera vez que los polacos casi igualaban la cantidad de italianos arribados, tendencia que en los años siguientes se confirmaría. Diferían mucho de los inmigrantes sureuropeos, desde su contextura y apariencia físicas hasta en su idioma, desconocido para la mayoría de los porteños. Los españoles e italianos contaban con parientes, amistades y conocidos llegados con antelación que formaban una red migratoria brindando contención, alojamiento, comida, recomendaciones laborales, etc. La mayoría de los polacos carecía de ese sostenimiento pues no había una historia anterior de camadas numerosas de connacionales que hubiesen venido al país.

Los inmigrantes y el problema de la desocupación

El problema del desempleo iba agravándose en todo el mundo a partir de 1920 y afectaba también a la Argentina. La economía argentina dependía de su comercio exterior y esa situación la ataba a los vaivenes de los países industrializados. Entre 1928 y 1933 todos los precios agropecuarios se redujeron en más del 40% y la desocupación tomó un impulso inusitado. "Cada vez más, el país ofrecía menos oportunidades de trabajo y de colocación que en años anteriores. (...) al final de la década: los empleadores comenzaron a reducir personal y muchos trabajadores fueron despedidos por reducción de las actividades. La desocupación ya alcanzaba, según estimaciones de Bunge, a 400.000 personas, con tendencia a un continuo aumento." (Panettieri 2000: 23-24) El Congreso Agrario reunido en Bs. As., en marzo de 1933 reconoció que gran parte de la población rural se encontraba sumida en el hambre (Noticias Gráficas 16-3-33).

Según las estadísticas municipales los polacos arribados en 1930 eran 1878, casi 1400 eran varones y de ellos alrededor de 950 eran analfabetos. En cuestión de profesiones u oficios: el 48.34% se reconocieron agricultores, le seguían en cantidad quienes no tenían profesión alguna (41.10%), luego se encontraban sastres y sombrereros con el 1.9% y con el mismo porcentaje los jornaleros en general, 1.38% modistos y 1.04% zapateros y carpinteros.

Persistencia de prejuicios

Ya se ha mencionado que desde comienzos de siglo la elite miraba con profundo desagrado a la masa de inmigrantes. Muchas voces denostaban a los recién llegados por carecer, supuestamente, de las cualidades que Sarmiento y Alberdi en sus sueños pobladores, les

habían adjudicado a los europeos. El Preámbulo de la Constitución Nacional de 1853 había convocado a “todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino” pero los inmigrantes arribados disgustaban profundamente a la clase dirigente, en especial porque reclamaban sus derechos y ponían en tela de juicio la injusticia de la organización social, enrolándose en los movimientos contestatarios y en los partidos de izquierda. La percepción de estas masas de recién llegados como “clases peligrosas” se filtró en todas las actividades de la sociedad. Aun en la literatura, desde los ensayos de índole científica hasta en las obras de ficción, se explicitaba el prejuicio, ya a fines del siglo XIX.⁵

Durante las décadas de 1910 y 1920 fueron formándose agrupaciones de derecha,⁶ que en su mayoría tenían una cosmovisión basada en el tradicionalismo católico estricto y la creencia en una conspiración universal. También se reconocían por su antisemitismo, su miedo a las masas y por su admiración por la sociedad estamental del medioevo (Finchelstein 2002: 17). Esas agrupaciones llegaron a extremos como el de provocar el primer pogromo⁷ de la Ciudad que tiene lugar en mayo de 1910 durante los festejos del Centenario,⁸ aunque el más conocido es el de la Semana Trágica.⁹

El tema del desprecio y odio hacia los inmigrantes que no se integraban sumisamente a las formas de vida impuestas por la elite ya estaba instalado en la sociedad. En la década de 1930 la prensa gráfica¹⁰ los llamaba invasores, holgazanes, vagos, desarraigados, gente con

⁵ En 1899, el médico José María Ramos Mejía dio a conocer su libro “Las multitudes argentinas”, allí el autor catalogaba a esas masas como instintivas, carentes de inteligencia racional y formadas por seres más cercanos a la animalidad. En 1891 José María Miró (que usaba el seudónimo de Julián Martel) publicó en forma de folletín su novela “La Bolsa”, que podría considerarse “paradigma” de estereotipos. En ella se trataba el llamado “problema judío” que vinculaba a ese grupo con las finanzas internacionales, la trata de blancas, la falta de escrúpulos y el pérfido propósito de dominar al mundo. (Mc GeeDeutsch 2003: 55)

⁶ Entre otras, la Alianza Nacionalista Argentina (ANA), la Liga Patriótica Argentina (LPA), la Comisión Popular Argentina contra el Comunismo (CPACC)

⁷ Palabra de origen ruso que significa devastación; comprende el linchamiento de todo un grupo acompañado del saqueo y destrucción de sus bienes.

⁸ Los jóvenes de la Sociedad Sportiva Argentina atacaron los locales de La Vanguardia y La Protesta; saquearon locales sindicalistas y en el barrio judío llegaron “...hasta la violación de mujeres” (SEBRELI. 1973: 239).

⁹ Durante la huelga de los obreros de la Metalúrgica Vasena en enero de 1919 violentamente reprimida por la policía y el ejército, grupos de civiles armados atacaron sindicatos, imprentas y el barrio donde vivía la comunidad judía.

¹⁰ Ver en Fuentes las revistas y periódicos de la Ciudad de Bs As que se consultaron.

taras físicas y mentales o bien los despreciaban por hablar "... en un idioma incomprensible porque la mayoría son de nacionalidad polaca, checoslovaca, yugoeslava, etc..." (Revista Aquí Está, agosto 1936).

Los "Campamentos de los desocupados" o "villas"

Formación

La realidad que encontraban los inmigrantes en Argentina distaba mucho de ser el paraíso soñado. La ayuda y amparo que se les prometía se reducía a una breve estadía en el Hotel de los Inmigrantes y un pasaje al interior facilitado por la Oficina de Trabajo para quienes hallaban empleo en alguna provincia. De allí en más, los recién llegados debían arreglárselas por su cuenta (Mundo Argentino N° 822 20/10/26).

En las ciudades portuarias como Buenos Aires y Rosario proliferaban

"...las viviendas de autoconstrucción, [...] se caracterizaban por la precariedad de muchas de ellas y por el déficit de servicios básicos de saneamiento (desagües, cloacas, suministro domiciliario de agua potable). De esta manera la gente pobre se amontonaba en conventillos e inquilinatos [...] y ocupaba viviendas a medio construir, ranchos y chozas de lata en los barrios apartados" (Recalde 2000: 62).

Muchos recién llegados al país que no conseguían empleo en la Ciudad de Bs. As. fueron ubicándose cerca del puerto. Es interesante detenerse a pensar en la racionalidad de esa locación: en primer lugar esa zona era próxima al lugar de desembarco y al Hotel de los Inmigrantes donde muchas de esas gentes habían estado alojados. Además, permanecer en esa zona daba la posibilidad de conseguir algún dinero enganchándose por jornal en el puerto o en la construcción de la avenida Costanera;¹¹ marchando a trabajar en las cosechas, con pasaje gratuito del ferrocarril¹² o mendigando en lugares céntricos colindantes. Por esas razones levantaron allí casuchas con materiales de desperdicio para cobijarse de la intemperie.

¹¹ En 1925, durante la Intendencia de Carlos Noel, se había sancionado el Plan Regulador de las tierras de la ciudad, consolidando toda la costa norte del río con obras de relleno y terraplenes.

¹² El Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, José Crotto, sancionó el Decreto 3/1920 que permitía a los peones rurales viajar gratis en los trenes cargueros; desde ese momento a los pobres que deambulan por los campos se los llamó "crotos".

Por lo general se llamaba campamentos o rancheríos a esas agrupaciones de viviendas precarias. Precarias en su doble acepción: por los materiales perecederos con los que se levantaban y por ocupar en forma ilegal terrenos, al no ser sus ocupantes, propietarios de los mismos. En la década de 1930 esta situación considerada una “anomalía social” comenzó a hacerse visible por varias razones entre ellas por la ubicación en la que se erigía este campamento de desocupados. Siempre habían existido en los suburbios, especialmente al sur y oeste de la ciudad pero ahora estos hombres se ubicaban cerca de Retiro y de la zona costera de los barrios de Recoleta y Palermo, habitados por la elite. En Argentina, como en toda América Latina, se hizo imposible continuar manteniendo su invisibilización.

“Con nombres diversos se los conoció en cada país: ... callampas en Chile, villas miseria y luego, simplemente villas en Argentina, barriadas en Perú, favelas en Brasil, cantegriles en Uruguay, ciudades perdidas en México, pueblos piratas en Colombia y genéricamente, en casi todas partes, invasiones, construcciones paracaidistas y, sobre todo, rancheríos. El nombre tenía casi siempre curiosas y significativas implicaciones: solía entrañar una actitud irónica o una afirmación polémica de lo que hasta entonces, sólo parecía merecer una actitud vergonzante” (Romero 1997: 357).



Foto N° 1: Fuente: Caras y Caretas, 1932

En la foto 1 puede apreciarse un panorama del campamento en el Bajo Palermo. A la derecha y al fondo se observa la balaustrada de la Costanera recién levantada aunque todavía no se hubiese adoquinado la avenida Rafael Obligado.

Hasta mediados del año 1933 las agrupaciones de viviendas miserables siguieron llamándose rancheríos o campamentos. Fue Raúl González Tuñón quien les cambió el nombre al escribir una serie de crónicas en el diario *Crítica*. Tuñón bautizó a esos precarios conjuntos habitacionales con los nombres de Villa Desocupación y Campamento de la Calle Canning, este último llamado así por un corto tiempo, pues posteriormente ese conjunto de carpas y casuchas comenzó a ser reconocido como Villa Esperanza y en general ambos fueron llamados indiscriminadamente con el primer apelativo: Villa Desocupación.

La primera crónica de Tuñón en *Crítica* decía así:

“Cerca de diez cuadras, a lo largo de Canning y hasta el Río de la Plata. Allí se ha formado poco a poco, la llamada Villa Desocupación o Ciudad de los Sin Trabajo. Al mismo tiempo que los de Puerto Nuevo, hacían sus cuevas o levantaban sus chozas miserables aquí y allá, los primeros hombres sin trabajo y sin esperanza que fueron llegando al hoy Campamento de Canning (...) construyeron sus casitas de latones viejos ...Hoy, esos hombres ... llegan a dos mil...” (*Crítica* 25/10/33).

Intervención de algunas instituciones

Los dos “campamentos” o “villas” levantados cerca del Puerto y de la Costanera concitaron la atención de muchas organizaciones sociales y políticas. Las primeras organizaciones que se acercaron a dar ayuda a esos contingentes fueron la llamada Comisión Vecinal de Ayuda y agrupaciones políticas: cuyo trabajo militante se infiere leyendo sus periódicos o revistas: *La Protesta* y *Nervio del anarquismo*; *La Vanguardia del socialismo* y *Bandera Roja* publicada por el partido comunista, entre otros. El interés de esas asociaciones era defender a esos hombres y conseguir su adhesión a las ideas revolucionarias y para ello les era imperioso convencerlos de la necesidad de la lucha (en especial de participar en actos o manifestaciones) y de alfabetizarse.

También intervino en la cuestión la Iglesia Católica pues sostenía que los problemas de los trabajadores y de los desocupados, eran parte de su magisterio. En épocas en que se tejía la alianza estratégica entre las fuerzas armadas y la jerarquía eclesiástica (Zanatta 2002: 15; 18; 33-43) muchos sacerdotes católicos se ocuparon de los habitantes de las villas e hicieron

conocer sus opiniones desde el púlpito y también por medio de la prensa escrita. Entre todas las publicaciones se destaca la Revista Criterio que reconocía estar presente con el objetivo de evangelizar a esos hombres.

Intervención del Poder Ejecutivo Nacional

A mediados de 1931 el gobierno de facto del Gral. José Félix Uriburu¹³ resolvió, ante el crecimiento de estos asentamientos irregulares y precarios, dar alojamiento transitorio a los inmigrantes sin techo. Con dicho fin usó uno de los galpones inactivos del Puerto Nuevo, además de comprometerse a la provisión de alimentos y abrigo. Resultó que el desborde numérico de los que se encontraban en esa situación produjo la organización de un asentamiento más precario aún, ubicado en la costa del Río de la Plata a la altura de la prolongación de la calle Canning (actual Salguero) hasta la Avenida Sarmiento.

El 1932 el Gral. Agustín P. Justo ganó las elecciones para presidente por medio del “fraude patriótico”.¹⁴ Durante su primer mes de gobierno recorrió la zona portuaria junto a los ministros de Guerra Cnel. Manuel Rodríguez y de Agricultura, Dr. Antonio de Tomaso. El objeto de esa visita era estudiar detenidamente las medidas a adoptar a favor de la enorme cantidad de desocupados que deambulaban por la ciudad, carecientes de alojamiento y comida. Pensaron en aprovechar más galpones fiscales del puerto para darles vivienda provisoria y otro tipo de disposiciones para proporcionarles trabajo en forma inmediata; adoptando una serie de severas normas higiénicas porque querían prevenir posibles enfermedades. La visita oficial sirvió para constatar que esos hombres “duermen a la intemperie o en chozas miserables, careciendo por supuesto, de medios de sustento”. Una semana después, en acuerdo general de ministros y con la firma de un decreto se adoptaron las providencias que supuestamente solucionarían la problemática; en particular se creó una Comisión de Asistencia Social a la Desocupación¹⁵ de carácter honorario.

¹³ Derrocó el 6 de setiembre del 1930 al Presidente Hipólito Yrigoyen que había sido elegido presidente para el período 1928-1934. Uriburu admiraba las ideas del fascismo italiano y la organización de ese país bajo el corporativismo.

¹⁴ Orden político que usó abiertamente el fraude electoral justificado como patriótico por sus dirigentes. Su principal objetivo era impedir la vuelta del yrigoyenismo al poder.

¹⁵ Creada por Decreto en 1932. En 1934 por medio de la Ley N° 11.896 del año se creó la Junta Nacional para la Desocupación formada por la Sociedad Rural Argentina, la Unión Industrial Argentina, la Bolsa de Comercio y la recién creada Confederación General del Trabajo.



Foto N° 2: La construcción de las casillas en hileras bajo el control del Poder Ejecutivo

El Gobierno puesto ante la contrariedad que representaban los asentamientos de desocupados reproducía la ambigüedad con la que venía enfrentando el tema de la inmigración. Fue así que los funcionarios responsables de estas cuestiones *oscilaron entre la política paternalista y la represión*. El “albergue” de Puerto Nuevo había sido creado como paliativo transitorio o fugaz por el gobierno de Uriburu quien a pesar de su impronta autoritaria, les facilitó aposento y alguna alimentación. Pero, la necesidad de fiscalizar a esa muchedumbre hizo que fueran instrumentándose políticas de control y represión cada vez más estrictas. Por ejemplo, en noviembre del año 1931, el Poder Ejecutivo Nacional decidió realizar cambios en la Policía de la Capital. Uno de ellos extendió la jurisdicción territorial de la Subcomisaría de Puerto Nuevo de manera que quedaran bajo su autoridad los terrenos intrusados.

Un año después, el Ministerio de Agricultura decidió la instalación de cocinas al aire libre, en la misma zona portuaria para dar de comer a esa muchedumbre.

de la situación describió al Campamento de desocupados formado por "... la invasión pacífica de gente extranjera, de todas las nacionalidades - especialmente polaca- (...) que por su condición de excombatientes, traía consigo taras patológicas y carencia absoluta de recursos de subsistencia." Más adelante agregaba que según el Censo de Desocupados realizado en enero de 1934, había allí 2903 hombres y "excepto japoneses y chinos los había allí de todas las nacionalidades" (Re 1937: 57). Reconocía que la identificación de los mismos era difícil pues destruían o escondían sus documentos para que no se pudiese comprobar fehacientemente su nacionalidad y así impedir al Estado la facultad de repatriación según el artículo 2 de la Ley de Residencia ya mencionada.

El analfabetismo y la Escuela para Adultos de Puerto Nuevo

Más arriba se mencionó el alto porcentaje de analfabetismo entre los polacos que puede hacerse extensible a otras nacionalidades. La Liga Pro-Alfabetismo de Adultos se presentó ante el Consejo Nacional de Educación (CNE) comunicando que en Puerto Nuevo estaban viviendo más de 4000 hombres muchos de los "...cuales eran analfabetos, semi-analfabetos y extranjeros que no conocen el idioma nacional". Seguidamente solicitaron se arbitrasen los medios para ofrecerles instrucción primaria tal como prescribe la ley y "...las circunstancias imponen". El CNE pidió a la Inspección General de Adultos un informe que corroboró la veracidad de la denuncia y el número de personas en esas condiciones.

Según el Informe Anual de 1932,¹⁷ Capítulo IV, llamado Escuelas para Adultos, con apartado especial titulado Creación Escuela en Puerto Nuevo se menciona el Expediente 18.118-P del 26 de agosto. Relata que dado que la Ley 1420 prevé la creación de escuelas temporarias pero que la situación financiera del CNE no le permite afrontar gastos recurrentes a los Ministerios de Guerra y Agricultura como así también a la cooperación del magisterio y de gente de buena voluntad. La Inspección General de Adultos puede crear las escuelas temporarias que sean necesarias en Puerto Nuevo y zonas adyacentes. "La enseñanza comprenderá el mínimo que establece el artículo 12 de la Ley 1420; la información conveniente sobre las condiciones actuales del trabajo agrícola e industrial; y la instrucción necesaria para afianzar el concepto nacionalista del país". La ceremonia de inauguración de esta escuela para los desocupados apareció con fotografías en la prensa gráfica.

¹⁷ Todos los años el CNE elevaba al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública un informe cuya publicación se hacía efectiva al año siguiente.



Foto N° 4: Fuente: Caras y Caretas, 1932

Entre los documentos hallados en el Archivo del Ministerio de Educación¹⁸ se menciona a dicha escuela de adultos como escuela de varones cuyo director era el maestro Carlos A. Veronelli. Funcionaba en el Galpón 5 de la Dársena C en Puerto Nuevo, bajo la jurisdicción del Distrito Escolar N° 1.¹⁹

Los informes de los años 1936 y 1937 reconocen que hay millares de alumnos en escuelas de adultos, de los cuales la mayoría son habitantes de la Capital Federal²⁰. También ponen de manifiesto que "...se está evitando que esos jóvenes ineducados o insuficientemente instruidos..." puedan tomar "...camino contrarios a nuestra historia y las instituciones...". Para ello estas escuelas se valen de la enseñanza de la historia y geografía argentinas, de instrucción cívica y de cuanta oportunidad se presente, ya con actos culturales y/o patrióticos. En la publicación del Informe del año 1940 se registra que en la escuela de Puerto

¹⁸ Nómima de Escuelas Primarias de la Capital Federal" del año 1935

¹⁹ Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales, Informe del año 1936

²⁰ En 1938 el Informe anual reconoce que las escuelas para adultos tienen alrededor de 60000 alumnos en todo el país de los cuales 50000 pertenecen de la ciudad de Bs As.

Nuevo se inscribieron 87 alumnos todos pertenecientes al Campamento de Desocupados de Puerto Nuevo y se aclara que forman parte del personal 1 Director, 1 preceptor y 2 sub-preceptores. Al año siguiente se reconoce que la escuela de Puerto Nuevo funcionó regularmente con 182 días de trabajo lo que reportó a fin de año la calificación de suficientes a 74 alumnos y 12 insuficientes. Pero sorprendentemente en 1942, según el "...Expediente 17.006- I-941 de fecha 25 de setiembre de 1942, se ordenó la clausura de la escuela primaria que funcionaba en el campamento de desocupados de Puerto Nuevo, previa información que demostraba haber desaparecido la razón de su mantenimiento".

Algunas reflexiones en torno a la historia de los inmigrantes y su educación

El sentido común y los inmigrantes

En este trabajo hemos visto que en nuestro país, y en especial en la ciudad de Buenos Aires existen algunas nociones arraigadas que se repiten a lo largo del siglo XX y a comienzos del XXI y que se convirtieron en "sentido común". Un conjunto de ellas está vinculado directamente con las personas recién llegadas y consideradas: otros, extranjeros, peligrosos, intrusos o enemigos. A lo largo del siglo XX el lugar de "esos otros" fue ocupado primero por los inmigrantes provenientes del sur europeo, en su mayoría italianos y españoles de ideas revolucionarias; en la década de 1930 fueron los polacos y centro-europeos de tez muy blanca y cabellos claros y, por último, mediados del siglo hasta la actualidad son los migrantes internos y de países limítrofes.

La presencia de los migrantes llegados desde las provincias o países limítrofes siempre existió en la Ciudad de Buenos Aires. No eran visibles pues se ubicaban en las zonas periurbanas y no eran considerados inmigrantes por la primera ley de inmigración. Lenta y constante esa migración hacia la ciudad comenzó a hacerse visible a mitad del siglo XX al mismo tiempo que se cristalizaron ideas sobre los supuestos beneficios y virtudes de la inmigración blanca y europea por sobre las migraciones internas, estas últimas aparentemente portadoras de costumbres atrasadas, falta de voluntad para trabajar y características fenotípicas diferentes a las de los sectores medios y altos de la sociedad porteña (Mármora 2002; 55-77). El mito²¹ de la inmigración europea legitimada porque sus individuos eran blancos, portadores de una cultura apreciada, trabajadores esforzados que contribuyeron al progreso del país tiene un límite: no siempre se sostuvieron esas ideas. Este artículo demuestra que a principios del siglo pasado y en la década de 1930 los prejuicios y

²¹ Se toma la palabra mito como relato que explica y da sentido a hechos o sucesos.

estereotipos, siempre presentes en la vida social, se focalizaron en italianos y catalanes y luego en los polacos y centroeuropeos.

Por otra parte, esos mismos grupos de inmigrantes al armar sus viviendas en terrenos de propiedad ajena ponen de manifiesto la falta de veracidad de otra leyenda de la ciudad de Buenos Aires. Las villas no constituyen un fenómeno social y urbano construido por migrantes internos, ni aparecido a fines de los años 40 con la irrupción del peronismo. Con el nombre de “villas” o “rancheríos” o “campamentos” existieron a lo largo de todo el siglo XX. Ya no es posible seguir asegurando que los inmigrantes europeos vivieron en conventillos y luego pasaron a ocupar terrenos propios y sólo los migrantes internos y de países limítrofes son constructores de villas.

Los inmigrantes y la educación no formal

Hemos visto que los asentamientos de los inmigrantes desocupados en la década de 1930, llamados campamentos o villas atrajeron la atención de distintos grupos y del mismo Estado. Con algunos de estos grupos de inmigrantes se desarrollaron acciones educativas no formales, entendiéndolo por ello, a los fines de este trabajo, todo aprendizaje realizado en la vida cotidiana que sin estar estructurado posee objetivos definidos y es llevado adelante, generalmente por individuos y organizaciones comunitarias.

Los vecinos de Puerto Nuevo, Recoleta y Palermo junto con los militantes políticos fueron aparentemente los primeros grupos organizados que se contactaron con la masa de inmigrantes. El hecho de acercar víveres y ropas permite hipotetizar que esa tarea solidaria podía ser, al mismo tiempo un aprendizaje para los desocupados: de los rudimentos de una lengua poco conocida, de costumbres alimenticias, formas de vestir y vincularse. Socialistas, anarquistas o comunistas han de haberles enseñado las nociones básicas de las leyes argentinas que podían utilizarse en su contra. Ejemplo de ello podía ser la conveniencia de romper documentos de origen para impedir la repatriación ante cualquier conflicto. Esos militantes han de haber enseñado sus idearios (tanto a nivel elemental como avanzado). Es interesante observar que en el campamento de la calle Canning formado por alrededor de 2000 personas, la Policía contabilizaba 14 grupos políticos con 10 y 14 miembros c/u, lo que da un promedio del 8% de dicha población. Podría inferirse que ese porcentaje muestra un gran trabajo de politización y que incluiría no sólo la discusión sino también la lectura (o la enseñanza de sus primeras nociones) de panfletos y documentos partidarios.

El Estado también instruía de manera no formal: vigilaba a los habitantes, los agrupaba por nacionalidades, imponía horarios para la actividad y el descanso nocturno y hasta obligaba

a re-armar el asentamiento construyendo casillas iguales en tiras con pasillos entre medio, de manera de facilitar la vigilancia. El control y el disciplinamiento, también se enseñaban. Y si no se aprendían, el mismo estado se encargaba de expulsar a los díscolos, como ya se indicó.

La Iglesia Católica también intentó llevar adelante acciones educativas en el sentido espiritual y ya se ha visto que uno de sus objetivos era reforzar las creencias religiosas e impedir que se divulgasen ideas “bolcheviantes”. Es necesario resaltar la coincidencia temporal de la formación de esta villa y la visita a la misma de Monseñor De Franceschi con la erección de la Parroquia San Martín de Tours en 1930 y la inauguración del templo en 1931. Ubicado en la actual calle San Martín de Tours (antes Bulnes) al 2900, los feligreses de esa parroquia tenían posibilidades de cumplir con las enseñanzas de la doctrina social católica entre los pobres del campamento de los desocupados que quedó bajo su jurisdicción.

Los inmigrantes y la educación formal

La Escuela para Adultos de Puerto Nuevo existió durante 10 años. ¿Cuáles fueron las razones que llevaron al Consejo Nacional de Educación a fundarla? ¿Qué se puede deducir de la escasa documentación hallada y de lo poco que se ha escrito sobre ella?²²

En primer lugar es necesario recordar que en la década de 1930, no pocos pensadores y educadores consideraban al analfabetismo como una enfermedad social cuyo síntomas eran todos los males sociales. Es evidente que esta visión es exactamente la opuesta a la que se desarrolló durante los arduos debates en las décadas de 1960-70. Esas discusiones nunca fueron clausuradas y en la actualidad las tensiones entre ambas miradas permanecen, desde aquellos años en los que docentes y pedagogos realizaron nuevos aportes teóricos y didácticos acerca del analfabetismo como consecuencia de la desigualdad social.

El Estado necesitaba alfabetizar a los recién inmigrados para comenzar a restañar los “males sociales” que podían traer estos grupos. Y al mismo tiempo impedir que las ideas políticas de grupos radicalizados se difundiesen en los asentamientos. Para ello el CNE prescribía: “... que las escuelas para adultos deben realizar un acto cultural por mes, debiendo ser aprobado por la Inspección el programa que los directores formulan.” Y debían esforzarse en la celebración de actos para las fechas patrias con el objetivo de fomentar la cultura y el

²² Una de las excepciones son los trabajos de Lidia Rodríguez, entre los que destaco aquí R, L., *La educación de adultos en la Argentina*, en *Historia de la educación en la Argentina* Tomo II (1991), Galerna

nacionalismo. El control y la censura previa estaban naturalizados y se pretendía con esos actos educar los sentimientos y formar hábitos sociales. Se debía utilizar en ellos la música y la poesía y el folklore nacional con excepción del tango que “Se ha desterrado (...) de estos programas, por considerar (...) que especialmente su letra, en la gran mayoría de los casos es indigna de que sea auspiciada por las escuelas”.

El Informe de 1935 es claro:

“Es justamente en los alumnos de las escuelas para adultos donde concurren por regla general, jóvenes de ambos sexos, que a veces no han terminado el ciclo de enseñanza primaria (...) entregándose a la lucha por la vida antes de haber formado su espíritu. Esta circunstancia hace que prendan en su alma, doctrinas o ideas contrarias a las instituciones del país. El maestro de las escuelas para adultos llega a tiempo para encauzarlos y dirigirlos hacia ideales argentinos y humanos y por ello es que no se descuida cualquier acto u oportunidad que pueda servir a tan elevados propósitos. Para realizar esta tarea de formación humana se aprovechan las fiestas patrias y los aniversarios de los grandes hechos de la República o la recordación de los hombres prominentes del país”.

Ahora bien, sabemos que la escuela funcionó en el galpón 5 de la Dársena C y que la normativa sobre su funcionamiento era el Reglamento de las Escuelas para Adultos de 1920. En él se establecían tres tipos de escuelas para adultos: primarias (equivalentes a las 3 primeras secciones de las escuelas diurnas); superiores (homologables a las 2 últimas secciones del primario diurno) y complementarias donde se dictaban cursos especiales como aritmética comercial, cocina, corte y confección, idiomas, teneduría de libros, taquigrafía, etc. (Rodríguez, 1999: 262).

También conocemos la investigación hecha por el CNE antes de la creación de la escuela. De acuerdo con esta constatación la escuela de Puerto Nuevo podría haber tenido las 3 secciones enumeradas en el Reglamento, sin embargo no se encontró, hasta ahora, documentación fehaciente acerca de las secciones y/o cursos con los que contó. Si bien existen algunos indicios acerca de los mismos puesto que en algunas publicaciones de esa década se menciona la participación de los alumnos adultos de Puerto Nuevo en una Feria de Arte realizada en Plaza de Congreso en octubre de 1934. Los alumnos presentaron sus trabajos prácticos que habían realizado como aprendices, guiados por alumnos aventajados de la Escuela de Bellas Artes quienes daban clases sin cobrar salario. Algunos de los objetos

eran carteras, cinturones, modelados, miniaturas y cosas para decoración que se trocaron por víveres y alimentos para el asentamiento.

Las características de lo señalado hasta aquí parecen ir conformando un perfil de la educación para adultos que con tensiones dentro y fuera del sistema escolar fueron consolidándose: el voluntarismo docente, la relación entre educación y trabajo, el entramado entre acción pedagógica y acción social y la repetición en espejo de una sociedad controlada y jerarquizada. Faltarían unos años para que surgiesen los primeros debates acerca de si la educación (y en este caso la de los adultos) era/es fundamentalmente un intento de preservar y mantener la estructura de una sociedad injusta a través de la incorporación de los sectores populares a la cultura hegemónica.

Fuentes

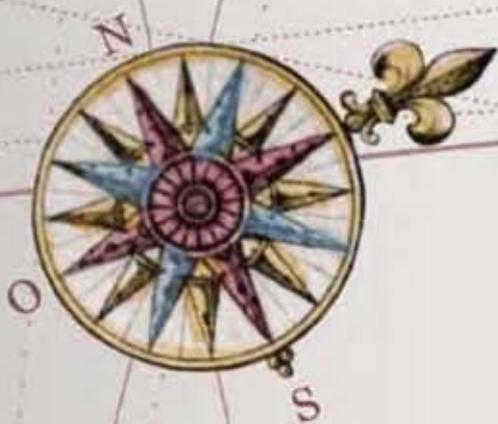
- *Archivo General de la Nación, Sala VII, Fondo Justo
- *Consejo Nacional de Educación, Informes anuales de Educación Común; Nómina de Escuelas Primarias de la Capital; Reglamento Escuelas para Adultos
- *Departamento Nacional del Trabajo. Crónicas
- *Leyes: 1420 de Educación Común y 817 de Inmigración y Colonización
- *Periódicos: Crítica; El Mundo; Mundo Argentino; Noticias Gráficas. Años 1932/1933
- *Revistas: Aquí está; Caras y Caretas; Criterio Años 1932/1933/1936

Bibliografía

- BANKO, C., MOUZAKIS, P., (2000) *La inmigración eslovena en la Argentina en el período de entreguerras*, en Josef Opatrný (editor), *Emigración centroeuropea a América Latina*, Universidad Carolina de Praga, Editorial Karolinum
- FINCHELSTEIN, F. (2002) *Fascismo, liturgia e imaginario. El mito del General Urriburu y la Argentina nacionalista*, FCE, Buenos Aires
- HOBSBAWM, E., (1999) *Historia del siglo XX*, 3ª reimpresión, Ed. Crítica, Bs.As.
- HURET, J., (1988) *De Buenos Aires al Gran Chaco*, Tomo I, Hyspamérica, Bs. As.
- MÁRMORA, L., (2002) *Las políticas de migraciones internacionales*, Paidós, Bs. As.
- NOVICK, A., (1992) *Política y población. Argentina 1870-1989*, Vol. 2, CEAL, Bs. As.
- PANETTIERI, J., (2000) *Argentina: trabajadores entre dos guerras*, Eudeba, Bs. As.
- POLICÍA FEDERAL ARGENTINA, (1999) *Historia de la Policía Federal Argentina a las puertas del tercer milenio*, Buenos Aires
- RE, J. A., (1937) *El problema de la mendicidad en Buenos Aires. Sus causas y remedios*, Biblioteca Policial, Policía de la Capital Federal, Buenos Aires
- RECALDE, H., (2000) *La primera cruzada contra la tuberculosis*, en PANETTIERI, J. Opus cit,
- RODRÍGUEZ, L. M., (1992) *La educación de adultos y la construcción de su Especificidad*, en Puiggrós, A., *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Ed. Galerna, Bs.As.
- ROMERO, J. L., (1997) *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*, Siglo XXI editores, 4ª edición, Buenos Aires,
- SEBRELL, Juan José, (1964) *Buenos Aires. Vida cotidiana y alienación*, Ediciones Siglo XX. Buenos Aires.

ZANATTA, L., (2002) *Del Estado Liberal a la Nación Católica. Iglesia y ejército en los orígenes del peronismo 1930-1943*, Editorial U.N de Quilmes, Buenos Aires.

DORA ELOÍSA BORDEGARAY es Licenciada en Historia, Profesora en Historia y Geografía y Maestra Normal Nacional. Trabaja actualmente en la digitalización del Archivo sobre Villas de Emergencia perteneciente a una ONG (SEDECA). Participó de diversos equipos de investigación sobre Historia Regional (Tierra del Fuego) y local (Villas de Emergencia de la Ciudad de Buenos Aires) y reconstrucción histórica con comunidades indígenas. Fue profesora adjunta en la UTN RBA y en UADE. Es miembro activo de la Asociación de Historia Oral de la República Argentina (AhoRA) dbordegaray@yahoo.com.ar



Parte II

Estudios sobre migración
y educación en Brasil

Educação e imigração: diferentes grupos, diferentes momentos (séculos XX e XXI)

Zeila de Brito Fabri Demartini¹

Resumo

Neste texto focalizamos as relações entre imigração e educação: 1) na produção acadêmica e 2) realizamos uma comparação sobre a educação em diferentes grupos de imigrantes abordando para tanto a infância e a juventude envolvidas nos deslocamentos. Estudando há muitos anos fluxos migratórios para São Paulo, constatamos que, para cada grupo, os deslocamentos sempre envolveram condições específicas em seu contexto de origem e também em terras paulistas, embora o processo imigratório fosse marcado por traços comuns a todos eles, principalmente as dificuldades encontradas em sua inserção na nova terra. Ao analisar cada grupo imigrante, acompanhamos as histórias familiares, analisando como cada geração foi vivenciando a sua trajetória e a da família, as estratégias desenvolvidas para sua inserção e concretização dos projetos de ascensão social, incorporando a temática da educação envolvida nos processos migratórios. Foram feitas comparações entre diferentes grupos e em diferentes momentos históricos: comparamos experiências de crianças e jovens de famílias imigrantes em alguns grupos muito distintos em sua origem que vieram em grande número no início do século XX (portugueses, japoneses, alemães e espanhóis) e no final do século XX e início do século XXI (portugueses, luso-africanos, africanos e dekasseguis). Retomamos entrevistas e reflexões resultantes de pesquisas anteriores e em período recente.

Palavras-chave: Educação e imigração, Séculos XX e XXI, Produção acadêmica, Diferentes grupos, Infância e juventude.

Abstract

This article focuses on the relationship between immigration and education, first as analyzed in scholarly production, and then by comparing education between different groups of immigrants, addressing both the children and youths involved in the displacements. In our continued studies of the migratory flows to São Paulo, we have found that, for each group, displacements always involve specific conditions in their context of origin as well as in São Paulo, even though all share common difficulties such as finding their place in the new land. We follow family histories and analyze how each generation experiences its own trajectory, and look into the strategies developed to achieve social mobility goals, taking into account how education is involved in the migratory processes. Comparisons encompass groups in different historical periods, such as Portuguese, Japanese, Germans and Spaniards arrived in the early 20th century, and Portuguese, Luso-

¹ Participaram de diferentes etapas das pesquisas que subsidiaram esse texto os bolsistas de Iniciação Científica e/ou de Apoio Técnico financiados pelo CNPq Issaka Mainassara Bano, Kellin Greize Segalla Zornita, Elen Cristina Souza Döppenschmitt, Maristela Sanches Bizarro, Daniel de Oliveira Cunha, Dilma Fabri Marão, Gustavo Mescoki Sarti, Gabriela Dias Barros, Priscila Gonçalves Saba, Dênis Douglas Veiga de Souza, Thaizy Cristhine Salles Bento, Jhonatã Elvis dos Santos, Jaqueline Martinho dos Santos, Daniel Ayres Arnoni Rezende, Thaise Satiro de Sousa, Ana Paula Frare de Souza, Henrique Nagashima Milanello, Silas André Fiorotti, Fernanda Barduzzi Magagne, Brisa Batista da Silva, Bruna Charifker, Marina Stefani de Almeida, Gilmar Santana, Odila Carvalho Reis, Maria Helena Lara Neto, Valéria Magalhães Barbosa, entre outros.

Africans, Africans and dekasseguis arrived at the end of the 20th and early 21st century. We have also drawn information and insights from recent interviews and our previous research.

Keywords: Education and immigration, 20th and 21st century, Academic production, Different groups, Childhood and youth.

Este artículo contó con referato de pares.

Introdução

Neste texto tratamos das relações entre educação e imigração abordando: 1) a produção acadêmica e as novas abordagens sobre a temática; 2) tentamos realizar uma comparação entre diferentes grupos de imigrantes focalizando para tanto a infância e a juventude envolvidas nos deslocamentos em diferentes momentos pautada em pesquisas realizadas ao longo de vários anos, sob a perspectiva qualitativa.

Procuramos enfrentar o desafio que a pesquisa sobre diferentes grupos de imigrantes que vieram para São Paulo acaba produzindo para o pesquisador: como comparar processos migratórios e vivências de grupos tão semelhantes e ao mesmo tempo tão distintos? Estudando há muitos anos os fluxos migratórios de portugueses, japoneses, alemães e africanos para São Paulo, constatamos que, para cada grupo, os deslocamentos sempre envolveram condições específicas em seu contexto de origem e também, em terras paulistas, embora o processo migratório fosse marcado por traços comuns a todos eles, principalmente as dificuldades encontradas em sua inserção na nova terra. Ao analisar cada grupo imigrante, acompanhamos as histórias familiares, sempre que possível, analisando como cada geração foi vivenciando a sua trajetória e a da família, as estratégias desenvolvidas para sua inserção e concretização dos projetos de ascensão social, incorporando a temática da educação envolvida nos processos migratórios.

O texto aqui apresentado resume o que constatamos em várias pesquisas e pretende comparar experiências de crianças e jovens de famílias imigrantes entre alguns grupos muito distintos em sua origem que vieram em grande número no início do século XX (portugueses, japoneses, alemães e espanhóis) e no final do século XX e início do século XXI (portugueses, luso-africanos, africanos e dekasseguis). As reflexões referem-se ao que foi mais comum entre os sujeitos em seus deslocamentos, sem levar em conta as várias diferenciações que encontramos no interior de cada grupo, dado o espaço disponível.

Retomamos muitas das observações resultantes tanto de pesquisas anteriores como recentes sobre diferentes grupos de imigrantes que chegaram ao contexto paulista, em que entrevistamos sujeitos envolvidos. Ficou evidente que é quase impossível fazer comparações entre

os grupos e os períodos sem levar em conta as análises anteriores, dado o longo período compreendido. Mas acreditamos que a comparação suscita indagações para estudos posteriores, ao aventar novas questões.

Inicialmente, é preciso explicitar o contexto de chegada dos imigrantes ao longo do período. O Estado de São Paulo (e a área metropolitana de São Paulo) apresenta diferenciações quanto à imigração, considerando diferentes momentos histórico-sociais do contexto local e nacional, assim como as implicações dos processos de globalização (Lecler, 2013).

Sem aprofundar a natureza dos fluxos, mas retornando a alguns pontos importantes, assinalamos como em meados do século XIX, levas de europeus começaram a entrar neste território como mão-de-obra contratada, a imigração tornou-se constituinte da sociedade e da história de São Paulo. Milhares de pessoas entraram carregando consigo as vivências e as culturas das sociedades de origem (Demartini, 2009).

Os dados referentes ao período de 1908 a 1936 registram que entraram pelo porto de Santos (em São Paulo) 1.221.282 imigrantes de diferentes origens: 275.257 portugueses, 209.282 espanhóis, 202.749 italianos, 176.775 japoneses, 43.989 alemães, 26.321 turcos, 23.756 romenos, 21.209 iugoslavos, 20.918 lituanos, 17.275 sírios, 15.220 poloneses, 15.041 austríacos e 47.664 de outras nacionalidades (Vasconcelos, 1937 apud Scott, 2001).

Em São Paulo a imigração foi fortemente impulsionada pelas necessidades da agricultura, tendo sido incentivada pelo Estado; essa política de atração para o trabalho na lavoura foi diminuindo durante os anos 1920, culminando em 1930 com atos do governo central limitando e disciplinando a entrada de estrangeiros no Brasil.

Na década de 30, muitos ainda vieram da Europa fugindo das políticas ameaçadoras de Hitler na Alemanha e das ditaduras de Salazar (Portugal) e Franco (Espanha). Nesse período, antes que em outras regiões do país, em São Paulo políticas de assimilação dos imigrantes e controle da diversidade foram criadas, desde o início do século XX, sendo a escola a instituição visualizada como a que mais poderia atuar nessa direção.

O colono imigrante, que foi a solução econômica encontrada para a agricultura paulista, constituía, ao mesmo tempo, um “perigo nacional” do ponto de vista político e a escola era vista pelo Estado como uma forma de acabar com essa ameaça. O campo educacional sempre mereceu atenção especial do Estado, pois se acreditava que as escolas poderiam ser o meio mais eficaz de promover a assimilação dos imigrantes.

No período de 1930-1945, que coincidiu com o processo de instalação de um regime ditatorial no Brasil, foram impostas medidas de restrição à entrada de imigrantes e promoção à assimilação de estrangeiros. Durante o período da Segunda Guerra Mundial, as medidas nacionalistas intensificaram-se, pois o Brasil se alinhou contra a Alemanha, a Itália e o Japão (Demartini, 2010a).

Na segunda metade do século XX, os fluxos migratórios diminuíram e foram assumindo novas características.

O país continuou recebendo imigrantes em busca de melhores condições de vida e sucesso econômico (coreanos, bolivianos, argentinos, chineses e africanos, além dos fluxos de haitianos e outros em virtude de problemas de outra ordem). Algumas leis foram propostas para resolver alguns problemas sérios experimentados pela maioria desses novos imigrantes, particularmente aqueles relacionados à exploração no local de trabalho e escolarização.

Intensificou-se a imigração de africanos, especialmente de homens jovens, muitos deles vindo como estudantes, permanecendo depois no país. (Vida, 2001; Kaly, 2001). Segundo entrevistas por nós realizadas em pesquisa, a vinda de africanos para o Brasil foi intensificada desde o início da década de 1970 em virtude dos movimentos revolucionários e dos conflitos internos nas novas nações africanas independentes; esses imigrantes vêm principalmente de Angola, Moçambique e Cabo Verde (Demartini, Cunha, 2008).

O número de refugiados no Brasil não é grande quando comparado ao de outros países (Jornal Folha de S. Paulo, 2015; ACNUR, 2004; Magalhães, Waldman, 2016).

Alguns estudos recentes discutem a presença de grupos imigrantes e refugiados no município de São Paulo, focalizando o campo da educação escolar e como algumas instituições procuram enfrentar os desafios atuais (Norões, 2016; Baeninger, Fernandes, 2017; Bano, 2019).

Inversamente, nos anos de 1980, um número crescente de pessoas de diferentes áreas do país (incluindo as áreas que ainda estão recebendo imigrantes) começaram a emigrar para várias nações da Europa, América do Norte e Ásia. Para o Japão, muitos brasileiros foram como "dekassegui" (um que vai longe para trabalhar); suas famílias foram submetidas a condições precárias de trabalho e educação. Segundo dados do Ministério das Relações Exteriores (MRE), em 2008, estimava-se que houvesse entre 2.059.623 e 3.735.826 de brasileiros no exterior (MRE, 2008). Esse movimento migratório colocou novas questões para as

políticas migratórias brasileiras, visando atender às demandas dos brasileiros longe de casa (Assis; Magalhães, 2016: 213).

O país também começou a enfrentar o processo de retorno de imigrantes brasileiros de vários países tendo o governo elaborado e lançado, em setembro de 2010, o “Guia de Retorno ao Brasil - Informações Úteis sobre Serviços e Programas de Acolhimento” (Santos, 2015: 77).

O país que se caracterizava como de imigração tornou-se também de emigrantes e retornados.

Embora as informações sobre o número de estrangeiros no Brasil ainda não sejam conclusivas, segundo Barreto (2001), no ano de 2000 haveria cerca de um milhão de estrangeiros no Brasil, número que foi questionado por entidades que lidam diretamente com os imigrantes. O “Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo - Migrações Internacionais” (Baeninger; Fernandes, 2017) traz informações detalhadas sobre as migrações internacionais no Brasil e especialmente no Estado de São Paulo, no período de 2000 a 2015. O mapeamento apresentado sobre a residência dos imigrantes por Unidade da Federação evidencia que os imigrantes internacionais encontram-se por todo o país, sendo que em São Paulo seriam 367.436 os registrados no período de 2000-2015. (Baeninger; Fernandes, 2017:22)

Segundo reportagem recente (Cilo; Gatti, 2019), o Brasil tem uma média de imigrações baixa quando comparada a outras regiões. A presença de estrangeiros imigrantes no país é insignificante em proporção à população.

Levando em conta as modificações no contexto paulista e nos fluxos migratórios, procuramos comparar nos dados obtidos as experiências educacionais de crianças e jovens em diferentes momentos.

As reflexões sobre as relações entre educação e imigração estiveram pautadas nas mudanças que ocorreram em relação à produção do conhecimento nas Ciências Sociais, que procuramos aqui sintetizar e que contribuíram do ponto de vista teórico-metodológico na realização das pesquisas com os grupos migrantes.

Os imigrantes sob o enfoque qualitativo na produção acadêmica e na educação: os sujeitos e suas narrativas

Procuramos destacar como a experiência migratória pode variar para crianças e jovens em sua relação com o campo escolar, dependendo do período em que se deslocaram, das condições do novo contexto e das condições de cada grupo envolvido.

Como já observamos em textos recentes, muitas são hoje em dia as pesquisas que têm abordado questões educacionais relacionadas à imigração. Em decorrência da projeção que os problemas migratórios assumiram na atualidade na mídia e das pressões exercidas pelos sujeitos migrantes e várias instituições no sentido de procurar soluções para os problemas que enfrentaram em seus deslocamentos (vários deles resultando em morte dos sujeitos, incluindo muitas crianças), também o campo acadêmico “despertou” para as questões que envolvem tais fluxos, embora sempre tivessem sido tratados nos campos da História, da Sociologia e das Ciências Humanas de modo geral. Parece-nos que hoje a temática ampliou-se para várias disciplinas, tornando-se objeto de reflexão também intensamente no campo da educação, que, de modo geral, pouco se preocupava com a mobilidade dos sujeitos/alunos presentes nos espaços escolares formais e não formais. Acompanhando a produção acadêmica desse campo e da Sociologia da Educação há muito tempo, arrisco-me a afirmar que houve uma contribuição muito grande das discussões sobre questões migratórias para as reflexões sobre questões de educação, envolvendo uma ampliação do olhar sobre a diversidade nos vários espaços educativos. Como já chamamos a atenção há vários anos, nesses estão presentes sujeitos com origens, trajetórias e culturas em grande parte distintas, mas que o Estado, as propostas e práticas pedagógicas sempre procuram homogeneizar.

Ao refletir sobre educação na sociedade atual cada vez mais globalizada, como bem analisou Lecler (2013), filósofos já discutiam em 1985 a crise pela qual passava a educação e as finalidades da escola para o homem no mundo atual, segundo eles crise profunda que afeta a cultura, em geral, e a instituição educativa e o discurso pedagógico, em particular, “uma crise de sentido” (Santos e Correa, 1993: 8). Ao tratar das entrevistas que foram realizadas por representativos filósofos franceses, Santos e Correia concluíram que, apesar do pluralismo de suas vozes, concordavam em alguns aspectos:

A melhor educação, como lembram Polin, Lyotard, O Revault d’Allones e Châtelet, será aquela que mais tiver o sentido da diferença, do pluralismo cultural, do carácter aberto e plural do ser humano. (Santos e Correa, 1993: 8)

No Brasil, país altamente diversificado, mas geralmente pensado de maneira homogeneizante, as mesmas questões estavam presentes e a educação de diferentes grupos não era discutida em profundidade no campo educacional. As pesquisas que realizamos no contexto paulista que levaram-nos a perceber, entretanto, que, se havia uma tentativa de implantação de uma cultura escolar hegemônica (a cultura eurocêntrica), historicamente têm sido diferenciadas as formas de vivenciá-la e as resistências à mesma. Estes estudos evidenciaram que: a) os significados atribuídos à escola e ao conhecimento escolar pelos diversos grupos que vieram a compor a sociedade brasileira nem sempre foram os mesmos e mudaram ao longo de sua história; b) as teias de significados variaram para um mesmo grupo conforme o contexto em que se inseriu; c) as culturas desses diferentes grupos nem sempre foram excludentes; coexistiram, paralelamente a esta cultura escolar eurocêntrica da escola modelo, outras culturas escolares: podemos citar aqui a cultura oriental das escolas japonesas; d) a cultura das escolas criadas pela população negra e a cultura ameríndia em escolas frequentadas pelos índios, além da cultura camponesa nas escolas isoladas rurais; a cultura escolar eurocêntrica não se manifestou neste país de imigrantes de uma forma padronizada, uniforme e pautada nos mesmos valores: cada grupo de imigrantes brancos, europeus, asiáticos, imprimiu nas escolas por eles criadas a marca de sua identidade, diferenciando em território brasileiro a escola da cultura ocidental européia (Demartini, 2010b).

Contra uma postura de padronização dos sujeitos, os estudos sobre os imigrantes e demais grupos da sociedade nos fizeram perceber que, mesmo quando negadas no processo de escolarização, cada grupo procurou imprimir suas marcas culturais na cultura escolar dos espaços por cada um deles ocupado (ou negado), tendo passado por experiências de escolarização diferenciadas.

E é essa perspectiva que hoje parece estar sendo assumida por pesquisadores, educadores e pelo próprio Estado, em alguns aspectos. Algumas publicações recentes tratam da educação dos grupos imigrantes, trazendo à tona novas questões para a compreensão dos processos de escolarização e socialização de crianças e jovens migrantes em seu novo contexto. Destacamos algumas que *acompanhamos* em sua elaboração: *Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização. Brasil, Argentina, Estados Unidos* (Rodrigues, 2017); *Educação e Migrações Internas e Internacionais: Um Diálogo Necessário* (Norões; Mazza, 2016); *Mobilidade humana e diversidade sociocultural* (Mazza; Simson, 2011).

Essa nova perspectiva apresenta-se para mim como a maior mudança nas relações entre educação e imigração: a incorporação dos sujeitos migrantes como parte da sociedade de

adoção e da sociedade global e uma nova mudança paradigmática na produção do conhecimento.

Como vários autores já chamaram a atenção, os sujeitos tornaram-se parte intrínseca do processo de reflexão sobre os processos migratórios, principalmente com a incorporação das narrativas sobre suas experiências. A metodologia da História Oral, que foi sendo difundida e discutida simultaneamente à intensificação dos deslocamentos entre as várias regiões do mundo, ampliou as possibilidades de incorporação dos migrantes como sujeitos de direito, produtores de história e de conhecimentos. A Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica lançou recentemente um número especial com vários artigos que abordam questões sobre processos migratórios envolvendo sujeitos que os vivenciaram em diferentes épocas e contextos (Lechner; Demartini, 2018). Também várias outras revistas e livros publicados com textos de autores tratando de questões que envolvem grupos de imigrantes e também de brasileiros que se deslocaram para outros países; como exemplo: *Historia oral e migrações: método, memória e experiências* (Magalhães, 2017);

Em consequência, foram surgindo novas ideias sobre os processos de escolarização que envolvem alunos diferenciados, nativos ou imigrantes, novas propostas de políticas educacionais e programas para formação de educadores que levem em conta as diferenciações sócio-étnico-culturais em seu trabalho pedagógico, pautados nas demandas dos grupos envolvidos nos deslocamentos.

Também fundamentais para tais alterações foram as mudanças ocorridas ao longo dos anos no tocante aos direitos humanos, fruto de discussões internacionais realizadas na ONU, principalmente a partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948. Acompanhando as novas propostas nessa área com relação aos sujeitos que se deslocam no mundo, no Brasil, os direitos do homem pautaram grande parte das discussões que levaram à nova Lei da Imigração (Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017), por meio da participação dos próprios imigrantes e instituições nas mesmas. A garantia dos Direitos Humanos, independentemente da origem dos sujeitos que chegam no Brasil e também de brasileiros no exterior permitiu que a nova lei incorporasse várias propostas dos grupos imigrantes e lhes possibilitasse melhores condições de vida em território brasileiro (Sá, 2019) e no retorno dos que saíram. Muitos aspectos da nova lei ainda estão sendo discutidos pela sociedade e pelos próprios grupos imigrantes. Também aspectos importantes da Nova Lei passaram a pautar políticas educacionais e projetos de educação escolar para crianças, jovens e adultos em seu processo de inserção no novo contexto.

Em síntese, a produção do conhecimento sobre as relações entre educação e imigração passou a incorporar de modo crescente e duradouro os sujeitos diaspóricos por meio da observação de suas experiências e da escuta de suas vozes.

Esse foi o caminho trilhado ao longo de várias pesquisas em que as narrativas dos imigrantes foram por nós obtidas em um processo de construção dialógica. (Ferrarotti, 1989)

O processo de pesquisa com os grupos imigrantes: a importância das narrativas

Para o desenvolvimento das pesquisas que embasam as compartações aqui sintetizadas procuramos aliar as contribuições teórico-metodológicas da Sociologia, Antropologia e História no estudo de problemas na perspectiva diacrônica (Demartini, 1999). Incorporamos nas pesquisas informações provenientes de diferentes fontes (orais, escritas, imagéticas etc.) por meio de abordagem metodológica da História Oral, sem perder de vista o objetivo de esclarecer determinados problemas de investigação, sob a perspectiva sociológica. (Campos; Demartini; Lang, 2010). Apoiamo-nos tanto nas habituais práticas da pesquisa qualitativa da Sociologia e Antropologia, como nas mais recentes discussões no âmbito da História Oral e da História do Tempo Presente. Como já escrevemos várias vezes, as memórias dos sujeitos para o estudo de processos de deslocamento e de inserção em novos contextos são fontes privilegiadas, pois as memórias remetem a pessoas, lugares, tempos, sentimentos, cheiros, sensações etc. as quais seria difícil tomar conhecimento por outras vias.

Utilizamos histórias de vida “resumidas” ou “inacabadas” já há mais de vinte e cinco anos (Demartini, 1994) e nesse processo podemos afirmar que o pesquisador não apenas constrói os documentos com os entrevistados a partir das entrevistas, mas elege os informantes da história e os relatos que pretende analisar, geralmente com a participação do próprio grupo abordado. O trabalho de campo envolveu sempre a aproximação com os grupos pesquisados, sendo as narrativas construídas por meio dessa relação dialógica estabelecida no processo (Ferrarotti, 1989).

Em um primeiro momento, a atenção foi centrada no levantamento de bibliografia e de dados secundários sobre a presença de crianças e jovens nos processos migratórios; também na difícil tarefa de localizar e entrar em contato com famílias de imigrantes de diferentes contextos de origem que teriam chegado ao Estado de São Paulo em duas épocas: nas primeiras décadas do século XX e décadas finais do século XX e nas primeiras do século XXI, em pesquisas que vêm sendo desenvolvidas há mais de 20 anos. Foram estabelecidos contatos com instituições ligadas aos imigrantes espanhóis, africanos, sírios e japoneses.

Entretanto, nem sempre atividades realizadas em conjunto com algumas instituições resultaram na efetiva realização de entrevistas com imigrantes que preenchessem os requisitos delineados para a pesquisa; assim, muitos eram recém chegados, sem um tempo de permanência no contexto paulista, o que julgamos necessário para a discussão das questões propostas. Também foram incorporados imigrantes que não tinham sido cogitados anteriormente, mas que as circunstâncias atuais, as facilidades para estabelecimento de contatos com os mesmos e para a ampliação da temática discutida levaram-nos a optar por sua inclusão: os africanos de países de colonização francesa (Níger, Camarões, Tchad, Costa do Marfim, Benin, República Democrática do Congo e Egito).

A alteração dos grupos envolvidos implicou a realização de leituras direcionadas para os contextos de origem dos novos entrevistados, no caso, sobre os países que foram colonizados pela França até a segunda metade do século e o período pós-independência. Também sobre os contextos atuais de Europa e Japão.

Ao longo dos vários anos, entrevistas foram realizadas tanto com imigrantes da primeira metade do século XX como com aqueles que vieram no início do século XXI, residentes na área metropolitana de São Paulo, no litoral Sul e em Campinas. Também foram retomadas entrevistas realizadas em pesquisas anteriores, envolvendo novas leituras e fichamentos.

Algumas questões permearam as entrevistas abertas com os sujeitos, considerando as temáticas mais amplas, nos dois períodos: a) o processo migratório: as condições de saída, os membros familiares envolvidos, os recursos investidos, as opções na chegada, os destinos iniciais e as condições estabelecidas, a inserção em áreas rurais (sítios e fazendas.) ou em áreas urbanas; b) o campo econômico e o mundo do trabalho: as atividades em áreas rurais e em cidades, a natureza do trabalho, a inserção de crianças e jovens em atividades de trabalho (tipo e idade) a importância (peso) do trabalho de crianças e jovens para a sobrevivência da família, o trabalho de meninos e meninas, a representação do trabalho infanto-juvenil no projeto de ascensão da família, a ideologia do trabalho vinculada pela família, as mudanças de atividades de crianças e jovens acompanhando a mobilidade espacial da família e as mudanças etárias, as restrições ao trabalho infanto-juvenil e suas implicações para o deslocamento do grupo familiar; c) campo familiar: as relações familiares antes e durante o processo de inserção em contexto paulista, as redes constituídas, as convivências no âmbito da família, as regras, as hierarquias, as sanções, a educação de meninos e meninas, as separações, o abandono e a situação dos órfãos, as trajetórias de trabalho a partir da chegada, a representação sobre a história da família, as relações de vizinhança, os estranhamentos, os namoros e casamentos, as parentelas, as implicações do “jus solis” na vivência familiar de crianças e jovens; d) o campo da educação escolar: a escolarização no contexto

de origem, a inserção das crianças e jovens em escolas locais ou em outras, as dificuldades, os investimentos na educação escolar, a questão da língua, as diferenças por gênero, a importância da educação nos projetos familiares de ascensão socioeconômica; e) o campo do lazer e da cultura: as brincadeiras, as festas, os grupos de amizade, as convivências entre grupos de imigrantes, a frequência a eventos culturais, as brigas, as diferenciações entre meninos e meninas; entre outras questões. De modo mais amplo, abordou-se o projeto de vida delineado nos deslocamentos e como os sujeitos relataram as experiências que vivenciaram.

Para a comparação apresentada no presente texto, o foco foi nas vivências educacionais dos sujeitos, procurando salientar as especificidades de cada grupo evidenciadas nas pesquisas realizadas sobre diferentes momentos de sua inserção em São Paulo.

Educação entre alguns grupos de imigrantes em diferentes momentos (séculos XX e XXI)

Uma comparação, embora aqui ainda genérica, entre as vivências infantis e juvenis de imigrantes das primeiras décadas do século XX e as décadas finais deste século e iniciais do XXI, permite observar que, de modo geral, havia o interesse generalizado das famílias na escolarização dos filhos em contexto paulista, em todos os deslocamentos.

O problema é que o campo educacional paulista era extremamente precário, atendia apenas a uma pequena parcela da população, geralmente a que habitava as áreas urbanas e tinha maiores recursos (Demartini, 1980). Assim, aos imigrantes que se dirigiam para o trabalho da lavoura e mesmo os que permaneciam nas cidades, as dificuldades para dar escolaridade aos filhos eram muito grandes. E é preciso anotar que muitos que vieram já eram alfabetizados no seu contexto de origem.

Muitos imigrantes vieram já alfabetizados para o estado de São Paulo, no período de forte imigração (Vários autores, 1992). Assim, o percentual de alfabetizados que desembarcavam no Porto de Santos entre 1908 e 1932, com idade superior a doze anos era: 91,1% dos alemães, 89,9% dos japoneses, 71,36% dos italianos, 51,7% dos portugueses, 46,3% dos espanhóis.

Como todos os grupos chegaram com crianças com menos de doze anos nas primeiras décadas do século XX, as demandas e ações dos grupos em que havia presença de crianças era frequente, pressionando pela escolarização das mesmas, pois alguns deles já contavam em seus países com redes de escolas mais estruturadas que em São Paulo.

Por tais razões, a ausência de escolas mantidas pelo poder público aliada à importância atribuída pelas famílias à manutenção da língua e cultura de origem estão ligadas ao grande número de escolas criadas pelos imigrantes em São Paulo.

O campo educacional paulista foi assim se constituindo com base em uma pluralidade de espaços educativos, incorporando assim a diversidade de escolas estrangeiras que foram sendo criadas pelos imigrantes. Em 1917 havia em São Paulo: 49 escolas italianas, 37 alemãs, 2 suíças, 4 portuguesas, 2 francesas, 6 norte-americanas e 1 inglesa (fonte: Anuario, 1917)

Também foram criadas escolas pelos imigrantes japoneses que começaram a chegar em grande número a partir de 1908 e que, desde então, se empenharam na escolarização dos filhos. Em 1932 havia um número já elevado de escolas japonesas: 185 no Estado de São Paulo.

As escolas, entretanto, nem sempre estavam localizadas em locais de fácil acesso, principalmente nas áreas rurais, e nas cidades não havia vagas para todos.

Os portugueses, ao contrário dos demais grupos imigrantes, empenharam-se em criar escolas em Portugal, arrecadando em São Paulo recursos financeiros para tanto, por meio da Liga Propulsora da Instrução em Portugal, cujo objetivo principal era elevar o nível de escolarização das crianças em Portugal, pois muitos imigrantes lá deixavam sua família. Trata-se de uma diferença grande desse grupo com relação aos demais nesse período de grande imigração. As crianças das famílias portuguesas geralmente frequentavam escolas públicas ou religiosas nas quais não tinham dificuldades com a língua.

Apesar do interesse das famílias pela educação dos filhos em escolas nacionais ou nas chamadas escolas “étnicas” criadas por vários grupos migrantes ou de ordens religiosas a eles ligadas, nem sempre as aspirações se concretizavam. Nas condições de vida em que se encontravam, enfrentando dificuldades no mercado de trabalho e com rendimentos baixos, a mão-de-obra de crianças e jovens era fundamental para auxiliar na sobrevivência da família. Assim, educação e trabalho podiam ser complementares ou excludentes no cotidiano dos pequenos e jovens imigrantes, relação em que se sobrepunha muitas vezes o trabalho ao tempo da escola.

Conviver com as demandas do campo em detrimento da educação escolar parece configurar-se como o elemento de diferenciação mais evidente nas experiências entre os que vieram como pequenos e jovens imigrantes nos dois momentos.

De comum, no primeiro período, é a presença de crianças e jovens em atividades de trabalho, com a família, quando mais novos, ou com outros quando jovens. Nestes casos, tanto portugueses, como alemães e japoneses entrevistados relataram as diferentes formas de trabalho que desenvolviam e que muitas vezes comprometiam o processo de escolarização.

Como já observamos em estudo anterior (Demartini, 2006), muitas crianças já trabalhavam em seus contextos de origem, mesmo quando os pais emigravam para o Brasil antes delas. A análise que realizamos dos relatos de crianças portuguesas que “ficaram para trás” e que denominamos de infância, entre o “ir e vir” dos processos imigratórios dos pais, evidenciou a precariedade das condições em que viviam e como auxiliavam nas tarefas cotidianas das famílias em Portugal e no Brasil. No caso dos japoneses, mesmo quando os filhos trabalhavam, havia um investimento prioritário em sua educação.

Nesse primeiro período, o trabalho era considerado uma forma de aprendizado importante na formação de crianças e jovens, tanto pelos pais de família, quanto por empresários e políticos. Havia certa naturalidade nesse fato. Aos empresários interessavam muito o trabalho dos pequenos imigrantes, e não só a sua família para a qual a precária sobrevivência dependia em parte do trabalho dos próprios filhos. Nem sempre a atividade de trabalho permitia o bom desempenho das crianças nas atividades escolares.

Assim, a participação das crianças e jovens nas atividades industriais era tão frequente, significando para os mesmos prejuízos em seu processo de escolarização, que começou a exigir atenção especial dos poderes públicos. Nessa direção, legislaram para que essa situação fosse “resolvida”. É interessante constatar que muitas soluções visavam mais as indústrias que as crianças e jovens, como foi bem ressaltado em estudo sobre a legislação educacional da Primeira República por Costa (1983). A autora observou que nesse período foi criado em novo tipo de escola isolada, pela Lei 1.184, de 3 de dezembro de 1909.

Como já foi observado acima, era justamente o ramo têxtil o que concentrava grande número de estrangeiros e descendentes. Para as crianças operárias, foram então criadas, em 1909, cinquenta escolas preliminares noturnas, na capital e em outros municípios do Estado (Costa, 1983: 95-96).

O que se pode afirmar é que, para além da exploração capitalista do trabalho de crianças e jovens, que, além disso, podia exaurir suas forças e mutilá-los, ainda havia o comprometimento maior de sua formação, dado pela exclusão das escolas, que não existiam para todos (Demartini, 1980) ou pelas oportunidades cruéis que lhes eram oferecidas de frequentar

escolas que visavam a atender às necessidades da indústria e não a saúde e educação da infância.

Alguns pontos podem ser destacados com relação às vivências de crianças e jovens envolvidos nos processos de deslocamento para São Paulo na primeira metade do século XX.

Sintetizando, no tocante à educação a escolarização de crianças e jovens de famílias imigrantes enfrentou sérias dificuldades, principalmente pela ausência de escolas disponibilizadas pelo poder público (Demartini, 2010b).

O trabalho das crianças configura-se como elemento constitutivo do projeto de inserção e ascensão social das famílias imigrantes que começaram a trabalhar como empregados (em atividades rurais e/ou urbanas) ou como pequenos produtores, pequenos comerciantes ou profissionais por conta própria. Nesse caso, assumiam os empregadores para a sociedade mais ampla, e os pais, para si e para os outros, que o trabalho das crianças e jovens era necessário para o sustento da família, geralmente nas condições adversas encontradas e importante para que fossem se constituindo como “bons” trabalhadores. Discordavam de alguns pontos desses discursos alguns educadores, sanitaristas e principalmente representantes de organismos operários.

Também constatamos que poderia haver distinções entre o trabalho dos meninos e das meninas, nas famílias ou nas instituições em que muitos pequenos imigrantes viveram nas atividades agrárias, nas fazendas ou nas pequenas roças, mas todos podiam trabalhar, lado a lado. Nas atividades urbanas, para as meninas, trabalhar em casa ou em casas de família, como babás/domésticas, poderia ser visto como um bom trabalho por pais ou pela sociedade (as meninas estavam “protegidas”). Nas atividades fabris, para os trabalhos nas ruas, no comércio, parece que a indicação recaía mais nos meninos, “menos frágeis” e menos “expostos” aos perigos da cidade. As instituições que acolhiam os órfãos e desprotegidos de famílias de imigrantes orientavam as profissões futuras para diferentes destinos. Talvez exceção tenham sido as escolas regulares controladas pelo Estado, pois nelas o currículo era geralmente o mesmo para todos (os que delas não eram excluídos, que como constatamos, ocorreu para vários) (Demartini, 2010b).

Com relação às décadas finais do século XX e início do XXI, observamos algumas mudanças com relação principalmente à educação e ao trabalho dos filhos de imigrantes. É preciso lembrar que não estamos considerando para comparação os vários grupos de imigrantes que se dirigiram ao Estado de São Paulo nesse período, mas apenas os relacionados anteriormente: portugueses, luso-africanos, africanos e japoneses.

Verificamos que, no tocante à vivência dos imigrantes enquanto pequenos em outros contextos, de modo geral muitos enfrentaram dificuldades com relação à infraestrutura deficitária de atendimento não só com relação ao campo educacional mas também com relação às condições econômicas de suas famílias. Diferenciam-se dos demais as crianças e jovens de famílias portuguesas que vieram da África nas últimas décadas do século XX, pois lá as condições em que se encontrava sua família eram consideradas muito boas, tendo as famílias migrado por razões políticas.

A educação, entretanto, foi considerada por todos que vieram para o Brasil como prioritária. Mas um grupo diferenciou-se dos demais: na primeira metade do século XX, os imigrantes japoneses investiam prioritariamente na escolarização dos filhos, construindo para tanto escolas particulares e públicas nas mais distantes localidades do Estado de São Paulo, enquanto no caso de imigrantes de outras origens, mesmo considerando a educação importante e tendo tido acesso a ela no contexto de partida, ao chegarem no contexto paulista as crianças e jovens acabavam ficando sem estudo, por razões de trabalho ou pela ausência de escolas disponibilizadas pelo poder público. Mas há uma inversão com relação ao grupo japonês nas décadas finais do século XX e iniciais do XXI, quando crianças e jovens se dirigem como *dekasseguis* para o Japão com sua família; os problemas das crianças com relação à escolarização são inúmeros e os jovens acabam optando por trabalhar, interrompendo seus estudos e comprometendo uma trajetória escolar que seria “normal” no contexto paulista, como veremos mais detalhadamente no item a seguir.

Com relação ao trabalho no contexto paulista, não se observou o trabalho infantil entre as famílias que vieram para São Paulo nesse período. É preciso considerar que mudanças importantes foram introduzidas no campo educacional, com expansão da rede de escolas e atendimento educacional nos vários níveis de ensino, possibilitando a inserção de crianças e jovens na rede disponibilizada. Ao mesmo tempo, a legislação do período introduziu mudanças inibindo a participação de menores em atividades de trabalho, mesmo quando acompanhadas dos pais. Embora, seja possível supor que crianças estejam exercendo atividades de trabalho em casa ou em outros espaços, isto não é assumido publicamente pelos pais ou por outros. Aquela infância e juventude trabalhadora que ficou oculta nas documentações oficiais da primeira metade do século XX, porque era normal que trabalhasse com a família ou em atividades comerciais, industriais e outras, agora pode estar sendo ocultada pelas restrições legais e sociais.

Como não é possível tratar aqui mais detalhadamente dos vários grupos estudados, optamos por abordar abaixo as diferentes experiências escolares dos japoneses em seu

deslocamentos, como forma de evidenciar que, se há diferenças entre os grupos, também não há um padrão dentro do mesmo grupo ao longo do tempo.

Os japoneses e descendentes e os fluxos contínuos entre Brasil e Japão: sucessos e comprometimentos no processo de escolarização

Procuramos em nossos estudos evidenciar a complexidade da trajetória de mobilidade de japoneses e descendentes nos períodos considerados e a forma como experiências educacionais foram vivenciadas.

Grande parte das levas que começaram a chegar a partir de 1908 concentrou-se no estado de São Paulo, principalmente pelas necessidades da lavoura cafeeira e também pelo processo de desenvolvimento urbano-industrial. Grande parte residia na área metropolitana de São Paulo (Vários autores, 1992), cidade que é considerada a maior cidade japonesa fora do Japão. A opção da política imigrante, principalmente a pressão dos cafeicultores pela sua entrada, deveu-se ao fato de que se constituíam em um povo com tradição de trabalho agrícola. Historicamente, eles eram considerados os imigrantes mais indesejáveis: eram "amarelos", não europeus e não católicos; nos debates que foram travados sobre as possibilidades de sua vinda para o Brasil, eles surgiam sempre como "inassimiláveis".

Foram diferentes as vivências dos que se fixaram no interior do Estado, na agricultura, primeiro como trabalhadores, depois como proprietários, no litoral e dos que, já nas décadas de 1920 e 1930 foram se fixando na região metropolitana de São Paulo, que funcionou como um pólo de atração para toda a colônia.

Cardoso (1972) mostrou como o processo de ascensão socioeconômica dos japoneses implicou, para muitas famílias, na mobilidade espacial em direção à metrópole: aí se encontravam as melhores escolas (japonesas e nacionais) e as melhores possibilidades de emprego e de investimentos econômicos. Apesar de todas as adversidades enfrentadas pelo fato de serem os mais diferentes dos imigrantes a chegarem no contexto paulista, já nas primeiras décadas depois de sua vinda estavam economicamente bem situados e um dos fatores que permitiram sua rápida integração foi o grande investimento realizado pelas famílias na educação dos filhos.

Já haviam passado no Japão pela grande reforma Meiji do século XIX, que havia instituído um atendimento escolar de pelo menos 6 anos de estudo para toda a população. Frequentar escolas, assim, já era constituinte de sua cultura e de seu cotidiano, quando emigraram (Hirano, 2019).

O contexto educacional extremamente precário em que se inseriram as famílias japonesas no Estado de São Paulo implicou para elas em providenciar por conta própria o estudo dos filhos. Em São Paulo, a partir da década de 30, tornou-se obrigatório o registro das escolas dos núcleos de colonização como Escola Mista Rural, registro que garantia o ensino do japonês, como disciplina extracurricular, sendo o português parte do currículo regular.

O número de escolas japonesas existentes em São Paulo, principalmente no início dos anos 1930, era muito grande. Em levantamento realizado em abril de 1932, pela Associação de Pais e Alunos de Escolas Primárias Japonesas de São Paulo, o *Jornal Jihô* informa seus leitores que nesse ano havia 178 estabelecimentos para o ensino do idioma japonês no Estado de São Paulo e mais 20 escolas que ainda não haviam sido oficializadas (Vários autores, 1992, p. 126).

A preocupação primeira era a alfabetização na língua japonesa e depois a necessidade de continuidade de estudos e de trabalho, que implicava no aprendizado da língua portuguesa.

Muitas escolas primárias que foram criadas para ministrar a escolarização fundamental para crianças japonesas podiam, até o início dos anos de 1930, ministrar o currículo do Japão em japonês desde que também fosse ministrado o ensino oficial do Estado brasileiro. Mas em 1933, em acordo com a política federal, de forma mais severa, o governo do estado de São Paulo adotou medidas nacionalistas com relação a escolas estrangeiras, a saber (Vários autores, 1992).

Após a Segunda Guerra Mundial, uma nova leva chega ao Brasil e a São Paulo, constituída em parte por imigrantes destinados a projetos de colonização em regiões pouco exploradas como o Centro-Oeste e o Nordeste brasileiro, mas também por um contingente significativo de técnicos industriais. Essa foi uma imigração para fugir da difícil situação enfrentada no Japão, como relataram várias pessoas que entrevistamos, que vieram nesse período. Mas já havia aqui, quando chegaram uma rede de relações sociais criada pelos antigos imigrantes que os acolheram, e com a qual passaram a conviver e que auxiliou os que chegaram em seu processo de escolarização, aprendizado da língua portuguesa e inserção social.

Estima-se que no início do século XXI a colônia japonesa no Brasil correspondia a mais de 1,35 milhão de pessoas (Freitas, 2002), e que mais de 1 milhão residam em São Paulo. A cidade de São Paulo é considerada a maior cidade japonesa fora do Japão, e as marcas dessa imigração estão por toda a cidade.

A partir de 1980 iniciou-se um movimento inverso, uma forte emigração para o Japão, na condição de "dekassegui" (the one who goes far away to work). Segundo dados do final do século XX, calculava-se que existiriam cerca de 250 mil brasileiros morando no Japão nessa condição (Ninomya, 2002; Ishikawa, 2003).

Ao abordar os fluxos de japoneses e descendentes brasileiros para o Japão que se intensificaram a partir de 1980 (com oscilações até os dias atuais), focalizamos as complexas experiências de crianças e jovens que vivenciaram tais deslocamentos.

Os relatos de sujeitos que imigraram para o Japão quando muito pequenos revela que esse processo de deslocamento deixou marcas profundas nos envolvidos. Selecionamos alguns casos para exemplificar como, ao contrário do que ocorreu quando vieram para São Paulo, esse é um aspecto importante a ser considerado nos deslocamentos de japoneses e descendentes ao longo de um século: a prioridade atribuída ao estudo dos filhos quando da vinda para o Brasil, que os levaram a criar escolas, parece não ter ocorrido quando os descendentes foram para o Japão.

No caso da entrevistada K, mesmo quando acompanhados pelos pais, a experiência, às vezes breve, parece ser definidora das mensagens que a entrevistada veiculou já no início da entrevista.

Ai a gente voltou pro Brasil, continuou vivendo com essa minha tia, ai entrei depois na primeira série, aí eu fui morar em São Vicente, com a minha tia que mora em São Vicente. Ai eu fiz a primeira série lá, depois vim pra cá e nesse tempo, depois que eu vim para Osasco novamente eu estava na segunda série já, ou terceira série, minha mãe voltou pro Brasil, que ela tinha separado do meu pai lá no Japão... (Entrevistada K)

Segundo a entrevistada, sua infância foi traumática, e seu sofrimento muito grande. É possível afirmar que a experiência de emigrar para o Japão e de ser "devolvida" para o Brasil pouco tempo depois, levando-a ficar afastada dos pais, a colocou na categoria de "infância que fica entre o ir e o vir", dos deslocamentos dos pais, como já observamos entre outros imigrantes, como os portugueses do início do século XX. Mas não é um padrão semelhante ao dos imigrantes japoneses que viveram em São Paulo na primeira metade do século XX, e que se configurava predominantemente como migração familiar.

Também a socialização primária de K ocorria no Japão fora do âmbito familiar na maior parte do tempo: as crianças ficaram fora da escola ou com os amigos na vizinhança.

Por dispor o Japão de uma rede de atendimento educacional bem estruturada e disponibilizada para toda a população desde a era Meiji (Demartini, 2012) no século XIX, também filhos de imigrantes poderiam frequentar escolas públicas, mas nem sempre a inserção concretizou-se para todos, como já foi observado por alguns estudiosos (Ishikawa, 2012; Costa, 2012).

A entrevistada K foi colocada desde pequena em escola oficial em que a língua era só japonesa, pois as particulares eram muito caras, geralmente mantidas por organizações brasileira que funcionavam a partir do Brasil e não criada pelos próprios pais ocorreu aqui quando vieram do Japão. Também, não foi estimulada a aprender a língua japonesa, pois os pais tinham planos de voltar para o Brasil. A prioridade era o trabalho dos pais e os ganhos econômicos dele decorrentes. O projeto de ascensão social via estudos dos filhos parece ter sido suspenso com o deslocamento.

Os que foram para o Japão quando em idade que permitia assumirem atividades de trabalho, tiveram seu processo de escolarização também comprometido. Além do alto preço dos colégios com aulas em português, também havia a necessidade e o objetivo de trabalhar para juntar dinheiro e retornar ao Brasil.

Uma das entrevistadas na pesquisa, Lina Kojima, que vivenciou a experiência de deslocamento quando ainda era pequena, elaborou uma dissertação de mestrado justamente abordando tal fluxo, que denomina “Migrações repetitivas para o Japão”. Ao analisar as 5 fases dos movimentos de kasseki, a autora destaca que a quinta e atual fase do processo apresenta como características: a mudança de gerações; o declínio da escolaridade; o problema da educação dos filhos (Kojima, 2009);

A autora, em sua pesquisa, em que entrevistou de kassekis, concluiu que:

Na vida dos trabalhadores de kasseki, onde os fatores econômicos prevalecem, os maiores prejudicados são filhos menores que lá se encontram. Quando os pais trabalham dez ou doze horas por dia, os filhos são deixados de lado. O horário das escolas japonesas costuma ser até cerca de 3 horas da tarde, depois disso, os pais não podem saber o que os filhos estariam fazendo. As escolas brasileiras no Japão frequentemente tomam conta dessas crianças até a volta dos pais, porém suas mensalidades são caras. Ultimamente, muitas das crianças brasileiras têm saído dessas escolas brasileiras porque os pais desempregados não podem arcar com o custo escolar (Kojima, 2009).

O que é possível verificar é que são complexas as vivências de crianças e jovens em seus deslocamentos entre Brasil e Japão.

É possível afirmar que são muitos os casos de outras crianças que foram para o Japão quando seus pais lá estavam trabalhando, segundo dados publicados em jornal em 2007 (Folha de São Paulo, 7/10/2007), estimava-se que haveria cerca de 300 mil brasileiros no Japão e desses, 60 mil em idade escolar, segundo o MEC, 25% estavam fora da escola. Segundo a assessoria internacional do MEC responsável pelo Japão, essas cerca de 15 mil crianças não estavam matriculadas em nenhuma escola.

O que se imagina é que algumas estejam com pais em trânsito [mudando de uma província para outra], que uma minoria estude em escola japonesa sem nenhum reforço de idioma e que as demais simplesmente não estejam na escola (Folha, 2007, C11).

A hipótese é que “(...) muitos pais não matriculam as crianças simplesmente porque imaginam que vão ficar, no máximo, um ou dois anos no Japão para juntar dinheiro e que, nesse período, os filhos não precisam frequentar a escola” (Folha, 2007, C11).

Algumas anotações finais

Chamamos a atenção para o fato de que não há um padrão único com relação aos processos de escolarização, em nenhum dos momentos considerados. Também as experiências educacionais variaram dentro de cada grupo ao longo do tempo.

Como exemplificamos, na primeira metade do século XX imigrantes japoneses diferenciavam-se dos demais grupos considerados para a comparação (portugueses e alemães) por investirem prioritariamente na escolarização dos filhos, construindo para tanto escolas particulares e públicas nas mais distantes localizadas do Estado de São Paulo. Nos outros casos de outros imigrantes de outras origens, mesmo considerando a educação importante e tendo tido acesso a ela no contexto de partida, ao chegarem no contexto paulista as crianças e jovens acabavam ficando sem estudo, por razões de trabalho ou pela ausência de escolas disponibilizadas pelo poder público.

É, entretanto, importante observar que há uma inversão com relação às décadas finais do século XX e iniciais do XXI: para quase todos os imigrantes que vieram para São Paulo, muitos dos quais não tiveram condições de propiciar escolarização adequada para seus filhos, nesse outro período priorizam a educação das mesmas. Por outro lado, crianças e jovens de famílias japonesas que em São Paulo tinham acesso à escolarização regular, têm

esse processo interrompido/comprometido quando sua família se dirige como dekasseguis para o Japão, levando-os para lá morar ou encaminhando-os de volta para São Paulo. Os problemas dessas crianças e jovens com relação à escolarização são inúmeros e os jovens acabam optando por trabalhar, interrompendo seus estudos e comprometendo uma trajetória escolar que seria “normal” no contexto paulista.

Retomando alguns pontos, salientamos que a comparação pode contribuir para a discussão sobre processos migratórios considerando a complexidade de situações vivenciadas por diferentes migrantes, problematizando a representação do imigrante “genérico”. Os dados coletados junto a imigrantes de várias origens, embora todos se referindo ao contexto do estado de São Paulo, evidenciam que experimentaram as mesmas políticas públicas e de imigração diferencialmente. A análise comparativa permite verificar tais diferenças, vivenciadas também pelo mesmo grupo de formas diversas conforme os vários momentos ao longo dos séculos XX e XXI. Um mesmo grupo constituiu-se como imigrante e emigrante, dependendo dos projetos de vida dos sujeitos envolvidos. Pode, assim, contribuir para uma discussão que incorpore tais diferenciações nos estudos migratórios em suas relações com o campo educacional. Também, a incorporação da temática da infância e juventude para a análise dos processos migratórios e das formas de inserção dos grupos imigrantes em seus novos contextos.

No tocante aos sujeitos envolvidos nos deslocamentos, como a infância ainda foi muito pouco estudada com relação à imigração, a comparação pode ajudar nesta direção, ao considerar crianças e jovens como sujeitos ativos e importantes para as famílias e também para a sociedade em que se inserem.

Um olhar diacrônico sobre os vários grupos (mais antigos e mais recentes) parece permitir um melhor conhecimento das relações que estabeleceram no contexto paulista. Neste sentido, o estudo dos processos migratórios mais recentes de africanos que têm chegado no século XXI provenientes de várias nações da África permite observar um fluxo diferenciado que denominamos de imigração “alternativa”, isto é, africanos negros que escolheram o Brasil como projeto de realização futura, por meio principalmente do estudo. Leva-nos a descortinar as várias regiões africanas, suas culturas, as várias infâncias vivenciadas que marcam as memórias dos sujeitos e permitem que realizem comparações com suas vivências no contexto paulista.

Ainda é possível pensar na incorporação nas políticas públicas sobre migração das reflexões sobre os motivos que conduzem aos deslocamentos, assim como as dificuldades enfrentadas no processo e na inserção dos migrantes no novo contexto, questões bastante atuais que

foram objeto de debates durante a recente lei de imigração, mas que merecem atenção por parte de cientistas sociais no acompanhamento das medidas a serem implementadas e políticas de atendimento específico para determinados grupos. Também fundamental é a incorporação em projetos educacionais e culturais da diversidade de experiências que os imigrantes e suas famílias carregam para seus contextos de adoção, incluindo suas línguas de origem. Atenção com relação à criança e ao jovem imigrante tem se imposto no campo educacional, podendo o estudo contribuir na discussão de políticas nessa direção. Fundamental é a contribuição para a discussão sobre a construção do conhecimento sobre e com sujeitos imigrantes, envolvendo novas reflexões sobre questões linguísticas, sociais e éticas.

Finalizamos citando Roberto Cardoso de Oliveira (2000), antropólogo que sempre nos inspirou e que observou como é preciso reter a memória dos processos de pesquisa; nosso desafio neste texto foi tentar recuperar a memória que carregamos como pesquisadores dos vários estudos que realizamos com imigrantes:

“Costumo dizer aos meus alunos que os dados contidos no diário e nas cadernetas de campo ganham em inteligibilidade sempre que rememorados pelo pesquisador; o que equivale dizer, que a memória constitui provavelmente o elemento mais rico na redação de um texto, contendo ela mesma uma massa de dados cuja significação é melhor alcançável quando o pesquisador a traz de volta do passado, tornando-a presente no ato de escrever. Seria uma espécie de presentificação do passado, com tudo que isso possa implicar do ponto de vista hermenêutico, ou, em outras palavras, com toda a influência que o “estando aqui” pode trazer para a compreensão – *Verstehen* – e interpretação dos dados então obtidos no campo”. (Oliveira, 2000: 34)

Referências bibliográficas

- ANUARIO do Ensino do Estado de São Paulo – Directoria Geral da Instituição Pública. (1917). In: DEMARTINI, Z.; ESPÓSITO, Y. *São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas*. Ciência e Cultura, SBPC. v. 41. Outubro de 1989. P. 981 e 982.
- ASSIS, G. e MAGALHÃES, L. A. (2016). *Migrantes indesejados? A “diáspora” haitiana no Brasil e os desafios à política migratória brasileira*. In: SILVA, Sidney. A e ASSIS, Gláucia. O. *Em busca do Eldorado: O Brasil no contexto das migrações nacionais e internacionais*. Manaus: EDUA
- BAENINGER, R. e FERNANDES, D. (Org.). (2017). *Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo – Migrações Internacionais*. Campinas: Núcleo de Estudos da População “Elza Berquó”
- BANO, I. M. (2019). *Por uma construção cultural: crianças e adolescentes refugiados africanos em São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BARRETO, L. P. T. F. (2001) *Considerações sobre a imigração no Brasil contemporâneo*. In: CASTRO, Mary G. (Coord.). *Migrações internacionais: contribuições para políticas brasileiras*. Brasília: CNPD, 63-71.
- CAMPOS, M. C. S. S.; DEMARTINI, Z. B. F.; LANG, A. B. S. G. (2010) *História Oral, Sociologia e Pesquisa: a abordagem do CERU*. São Paulo: CERU/Humanitas.

- CARDOSO, R. (1972). *Estrutura familiar e mobilidade social: estudo dos japoneses no Estado de São Paulo*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CILO, H.; GATTI, C. (2019). *A lista de Wizard*. Istoé Dinheiro, São Paulo, ano 20, n°1130. 30-34.
- COSTA, A. M.C. I. (1983). *A Escola na República Velha*. São Paulo, EDEC.
- COSTA, R. O. (2012). *The dekassegui movement and the academic background of their children in Brazil and in Japan*. In: DEMARTINI, Z. B. F.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) *Education and culture: Brazil and Japan*. São Paulo: EDUSP
- DEMARTINI, Z. B. F.; CUNHA, D. (2008). *Os colonos da África portuguesa sob o regime colonial e seu deslocamento para o Brasil no pós-independência*. Cadernos CERU, São Paulo, Série 2, v. 19, n. 1. 121-137.
- DEMARTINI, Z. B. F. *Ciências Sociais: contribuições para a pesquisa em educação*. Educação & Linguagem, v. 15, p. 137-165, 2012.
- DEMARTINI, Z. B. F. (2010b). *A cultura escolar entre culturas*. In: VIDAL, D. G. e SCHWARTZ, C. M. (Org.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: EDUFES.
- DEMARTINI, Z. B. F. (2010a). *Immigration in Brazil: the insertion of different groups*. In: Uma A. Segal; Nazneen S. Mayadas; Doreen Elliot. (Orgs.). *Immigration Worldwide: policies, Practices and Trends*. New York: Oxford University Press.
- DEMARTINI, Z. B. F. (2009). *Immigration in Brazil: the insertion of different groups*. In: Uma A. Segal; Nazneen S. Mayadas; Doreen Elliot. (Orgs.). *Immigration Worldwide: Policies, Practices and Trends*. New York: Oxford University Press. 921-956.
- DEMARTINI, Z. B. F. (2006). *Infância e imigração: questões para a pesquisa*. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez. 113-153.
- DEMARTINI, Z. B. F. (1999). *Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa*. In: Lang, Alice Beatriz da Silva Gordo. (Org.). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. 2ªed. São Paulo: Humanitas/CERU, 1999, v. 3, p. 42-60.
- DEMARTINI, Z. B. F. (1994). *Nova leitura de velhas questões educacionais*. In: DINIZ, Eli et alli (orgs). *O Brasil no rastro da crise*. São Paulo, ANPOCS/IPEA/HUCITEC. 271-288
- DEMARTINI, Z. B. F. (1980). *Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FERRAROTTI, F. (1989). *Histoires et histories de vie: la méthode biographique dans les Sciences Sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.
- FREITAS, S. M. *Espírito Uchinanchu: okinawanos em São Paulo*. Travessia: Revista do Migrante, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 11-17, set./dez. 2002.
- HIRANO, S. (2019). *As raízes culturais do imigrante japonês: tradição e modernidade*. In: LUCENA, C. T. (Org.). *Dossiê migrações*. São Paulo: Cadernos CERU, v. 30 n.1
- ISHIKAWA, E. A. (2012). *Conditions of japanese-brazilian children and youths in Japan and their perspectives*. In: DEMARTINI, Z. B. F; KISHIMOTO, T. M. (Org.) *Education and culture: Brazil and Japan*. São Paulo: EDUSP
- ISHIKAWA, E. A. (2003). *Migration movement from Brazil to Japan: the social adaptation of Japanese-Brazilian in Japan*. Regional Studies, v. 30, n. 2, mar.
- KALY, A. P. (2001). *Os estudantes africanos no Brasil e o preconceito racial*. In: CASTRO, Mary G. (Coord.). *Migrações internacionais: contribuições para políticas brasileiras*. Brasília: CNPD.463-478.
- JORNAL Folha de São Paulo, (2015). São Paulo.
- JORNAL Folha de São Paulo (2007). São Paulo: 07 de outubro de 2007.
- KOJIMA, L. (2009). *Migração repetitiva entre o Brasil e o Japão*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura japonesa) - Universidade de São Paulo

- LECHNER, E.; DEMARTINI, Z. (Orgs.). (2018). Dossiê. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 3, n. 7,
- LECLER, R. (2013). *Sociologie de la mondialisation*. 1 ed. Paris : La Découverte.
- MAGALHÃES, G. M. e WALDMAN, T. C. (2016). *A educação escolar de refugiados e solicitantes de refúgio: um olhar exploratório sobre a cidade de São Paulo*. In: NORÕES, K; MAZZA, D. *Educação e Migrações Internas e Internacionais: Um Diálogo Necessário*. Jundiaí: Paco
- MAGALHÃES, V. B. (2017). *Historia oral e migrações: método, memória e experiências*. São Paulo: Letra e Voz.
- MAZZA, D. e SIMSON, O. (Orgs.). (2011). *Mobilidade humana e diversidade sociocultural*. Jundiaí: Paco.
- MOURA, E. B. B. (1999). *Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo*. In: PRIORE, M. D. (Org.), *História das crianças no Brasil, São Paulo, Contexto*.
- NINOMIYA, M. *Imigrantes brasileiros frente às políticas migratórias: a presença dos brasileiros no Japão*. In SALLES, T.S.M.R.R. *Políticas migratórias: América Latina, Brasil e brasileiros no exterior*. São Carlos: EdUFScar/Sumaré, 2002.
- NORÕES, K. (2016). *De criança a migrante, de migrante a estrangeira(a): reflexões sobre a educação pública e as migrações internacionais*. In: NORÕES, K. e MAZZA, D. *Educação e Migrações Internas e Internacionais: Um Diálogo Necessário*. Jundiaí: Paco.
- NORÕES, K.; MAZZA, D. (2016). *Educação e Migrações Internas e Internacionais: Um Diálogo Necessário*. Jundiaí: Paco Editorial.
- OLIVEIRA, R. C. (2000). *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo Editora UNESP, 2ed. 17 - 35.
- RODRIGUES, L. M. (2017). *Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização. Brasil, Argentina, Estados Unidos*. São Paulo: Escuta.
- SÁ, G. R. (2019). *Mobilidade humana: uma reflexão com base na Lei 13.445, de 24 de maio de 2017*. In: LUCENA, C. T. (Org.). *Dossiê migrações*. São Paulo: Cadernos CERU, v. 30 n.1
- SANTOS, E. (2015). *A questão migratória no mundo globalizado – brasileiros no exterior, a emigração e o retorno*. In: PRADO, Erlan. J. P; COELHO, Renata. *Migrações e trabalho*. Brasília: Ministério Público do Trabalho
- SANTOS, L. R.; CORREIA, C. J. N (1993). *Tradução e apresentação*. In: KECHIKIAN, A. *Os filósofos e a educação*. Lisboa: Colibri (Coleção Paideia; 1). p. 7-10.
- SCOTT, A. *As duas faces da imigração portuguesa para o Brasil (décadas de 1820-1930)*. In: CONGRESO DE HISTORIA ECONÓMICA, Zaragoza, 2001. Mimeo.
- VÁRIOS AUTORES. *Uma epopéia moderna: 80 anos da imigração japonesa no Brasil*. São Paulo: Hucitec/Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa, 1992.
- VIDA, S. S. (2001). *Africanos no Brasil: uma ameaça ao paraíso racial*. In: CASTRO, M. G. (Coord.). *Migrações internacionais: contribuições para políticas brasileiras*. Brasília: CNPD.

ZEILA DE BRITO FABRI DEMARTINI possui graduação em Ciências Sociais e pós-graduação com Doutorado em Ciências Humanas - Sociologia pela Universidade de São Paulo (1980). Atualmente é pesquisadora e consultora ad hoc do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq), Diretora de Pesquisa do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (Ceru/Usp) e professora-colaboradora da Faculdade de Educação da Unicamp. Realiza pesquisas em ciências sociais, abordando temas diversos: histórias de vida, imigração portuguesa, japonesa, alemã e africana, educação escolar e não-escolar, infância, e educação no Estado De São Paulo.

zeila.demartini@gmail.com

Educação e inclusão social: desafios e dilemas enfrentados pelas crianças imigrantes no Brasil

Maria Lucia Alves Fabiano

Lucia Maria Machado Bógus

Suzana Pasternak

Resumo

O presente trabalho discute as condições em que ocorrem a inclusão e a participação social da criança imigrante nas escolas brasileiras, com ênfase nas áreas de maior recepção de fluxos migratórios internacionais recentes. O estudo baseia-se em fontes documentais, revisão de literatura e da legislação migratória, além de registros administrativos que possibilitam a combinação de dados para analisar aspectos importantes do cotidiano da criança imigrante, em sua vivência no ambiente escolar. Objetiva, também, refletir como ocorre o processo de inclusão deste grupo, apontando os desafios que enfrenta, com destaque para a barreira da língua. O estudo possibilitou perceber que no interior da escola os processos de interação e de aprendizagem da criança imigrante são conturbados; contudo, sua adaptação e desenvolvimento é, na maioria das vezes, satisfatória, o que leva a indagar sobre a importância dos instrumentos pedagógicos utilizados por professores e outros agentes educacionais. O maior desafio apontado pelo estudo é a necessidade de compreender que o processo de inclusão da criança imigrante no ambiente escolar, no Brasil, vincula-se à ausência de um projeto mais amplo que assegure sua inserção e minimize a discriminação e o preconceito, ainda muito presentes na sociedade brasileira e, por extensão, no interior da própria escola.

Palavras-chave: Migração internacional no Brasil, Criança imigrante, Educação, Política imigratória.

Abstract

This study discusses the conditions in which the social inclusion and participation of immigrant children take place in Brazilian schools, focusing on the areas that have received the largest international migration flows in recent years. The study is based on documentary sources, scholarly literature and immigration legislation, as well as on administrative records that allow us to analyze causes and correlations concerning immigrant children's daily school environment. In addition, it explores how this group's inclusion process occurs, revealing the challenges faced – for example, language barriers. The study shows that immigrant children's insertion and learning processes are frequently disturbed. However, in most cases, their adaptation and development are satisfactory, which leads us to discuss the importance of the pedagogical instruments used by teachers and other educational agents. The study points out that the inclusion of immigrant children is only possible within a broader social project (as of yet lacking) aimed at ensuring their educational insertion along with the minimization of prejudice and discrimination, still present in Brazilian society and inside the schools.

Keywords: International migration, Immigrant child, Education, Immigration policy.

Este artículo contó con referato de pares.

Introdução

Para muitas pessoas, em diferentes partes do mundo, a migração é a única maneira de escapar da insegurança e opressão que sofrem em seus países. Contudo, para as crianças e adolescentes migrantes a situação é mais delicada, pois são, em geral, mais vulneráveis à discriminação, à xenofobia e ao tráfico de seres humanos. Os desafios enfrentados por este grupo em idades jovens estão presentes durante o processo de migração, sendo agravados quando migram sem as suas famílias e sem documentação adequada, principalmente para países onde não há proteção legal e onde as crianças e jovens não têm acesso a serviços básicos, como educação e saúde. Nestes casos, as crianças migrantes estão em situação de alto risco de exploração e é provável que se tornem vítimas do trabalho infantil, do tráfico de seres humanos e da exploração sexual, além de enfrentarem outros perigos pelo caminho, incluindo o risco de afogamento em travessias por mar e rios, desnutrição, desidratação e até mesmo de assassinato.

O relatório da UNICEF (2016) *Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children* (Desenraizadas: A crise que se agrava para crianças refugiadas e migrantes), apresenta dados alarmantes que traçam um quadro sombrio sobre a vida e a situação de milhões de crianças e suas famílias, afetadas por conflitos violentos e outras crises que fazem parecer mais seguro arriscar tudo numa viagem perigosa do que permanecer no país de origem.

Segundo o relatório, cerca de 31 milhões de crianças vivem fora do seu país de nascimento, incluindo 11 milhões de refugiados infantis e requerentes de asilo. Quase uma em cada três crianças que vivem fora de seu país de nascimento é um refugiado; para os adultos, a proporção segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas - ACNUR é menor de 1 em 20. Entre 2005-2015, em apenas uma década o número total de crianças imigrantes subiu 21%.

Nesse contexto, além das migrações forçadas por conflitos políticos, econômicos e por desastres naturais, verificamos nos últimos anos o crescimento da migração familiar e a ampliação do número de deslocamentos individuais em busca de melhores condições de vida.

Apesar do grande número de crianças envolvidas nesse processo, a maioria dos países não conseguiu desenvolver respostas políticas adequadas e eficazes para assistir e proteger as crianças migrantes. Ao contrário, vemos que as necessidades e os interesses das crianças migrantes raramente fazem parte da maioria das discussões sobre a proteção da criança, trabalho infantil e migração.

Além de todos os problemas enfrentados por essas crianças, temos ainda a adaptação à sociedade de destino, pois assim como suas famílias, enfrentarão o desafio de estar num lugar desconhecido, com outra cultura e principalmente outra língua. Assim, a infância que é a época das descobertas do mundo, torna-se amedrontadora à medida que essas crianças são expostas a desafios além de sua compreensão e de sua capacidade de resolvê-los sozinhas ou com pouco apoio.

Outra questão importante relacionada ao processo de migração infantil é a dificuldade de acesso à educação e, mesmo quando essas crianças imigrantes têm a oportunidade de frequentar uma escola, esse é justamente o local onde é maior a probabilidade de serem alvo de vários tipos de discriminação, incluindo tratamento desigual e *bullying*.

Um estudo realizado em 2018 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, intitulado *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-Being* (A resiliência de estudantes de origem migrante: fatores que moldam o bem-estar), mostrou que as barreiras linguísticas e as desvantagens socioeconômicas são os maiores obstáculos ao sucesso na escola para os alunos imigrantes.

Cerca de 50% destes alunos não conseguiram atingir as habilidades acadêmicas básicas em leitura, matemática e ciências. O estudo ainda cita que os alunos imigrantes são mais propensos a serem vítimas de *bullying* e serem tratados de forma injusta pelos professores, além de terem um menor senso de pertencimento do que os alunos nativos. Também relataram menos satisfação e maior ansiedade relacionada às atividades escolares, embora muitos também tenham expressado altos níveis de motivação para alcançar um melhor desempenho.

A pesquisa da OCDE abrangeu somente os países membros e, por isso, o Brasil que é somente parceiro não fez parte do estudo. Contudo, ela é de extrema importância para o debate atual e serve para que possamos comparar e analisar os dados com a nossa própria realidade, em um momento que constatamos um aumento significativo na entrada de famílias imigrantes no país, que passa por um momento singular no que diz respeito às migrações internacionais. A crise econômica iniciada no ano de 2007 nos Estados Unidos e agravada em 2008 que afetou de forma substancial a Europa e o Japão introduziu uma maior complexidade nos eixos de deslocamento das migrações sul-americanas, especialmente no Brasil, provocando uma diversificação nos grupos de estrangeiros que chegam ao país, além de atrair cada vez mais imigrantes de países vizinhos que fogem de situações de crise econômica (Bógus e Fabiano, 2016).

Apesar de não recebermos uma quantidade tão expressiva de imigrantes, como os países europeus, ou os Estados Unidos, este aumento no número de imigrantes e refugiados nos últimos anos, requer sem dúvida uma maior atenção das nossas autoridades e também da sociedade.

Devido a essa nova realidade e ante a urgência de políticas públicas de inclusão destes novos imigrantes e de suas famílias, que necessitam utilizar os serviços públicos disponíveis no país, principalmente a escola, é preciso que as discussões em torno do tema se aprofundem. Neste sentido o presente artigo se propõe a discutir a importância da escola na inclusão, integração, desenvolvimento e na aprendizagem das crianças imigrantes em nosso território.

A presença de alunos estrangeiros nas escolas brasileiras

A última década tem sido marcada pelo crescimento significativo do volume de imigrantes que entram no Brasil, o que pode ser constatado pelo aumento no número de crianças e adolescentes estrangeiras matriculadas em nossas instituições escolares. De acordo com dados disponibilizados pelo “Sistema Educacenso” do INEP/MEC, que coleta os dados através do Censo Escolar, podemos avaliar o aumento no volume de estrangeiros matriculados no ensino básico, na última década.

No ano de 2008 foram matriculados 33.775 alunos estrangeiros, sendo 19.022 em escolas públicas e 14.753 em escolas privadas, em todo território nacional. Já em 2018, foram matriculados 80.554 alunos estrangeiros, sendo 56.880 em escolas públicas e 23.754 em escolas privadas, com o aumento expressivo de 238,5% no total de alunos matriculados em 10 anos.

Cabe destacar que no período de 2008-2018, a distribuição dos alunos entre as escolas públicas e privadas também se alterou. Em 2008 os alunos estrangeiros que estudavam em escolas privadas representavam 43,68% do total das matrículas de estrangeiros, porém, em 2018, este percentual caiu para 29,49%. Em contrapartida os alunos matriculados em escolas públicas em 2008, representavam 56,32% passando para 70,51% do total em 2018.

De acordo com o Censo de 2018, entre as nacionalidades presentes em um universo de duzentas nacionalidades registradas nas escolas brasileiras, temos entre as vinte primeiras: bolivianos (9.946); haitianos (8.098); norte-americanos (8.053); portugueses (6.796); venezuelanos (6.672); paraguaios (5.190); japoneses (4.981); argentinos (3.418); espanhóis (2.948); colombianos (2.308); italianos (1.936); peruanos (1.910); uruguaios (1.851); angolanos (1.563); franceses (1.223); chineses (1.192); britânicos (980); alemães (813); chilenos (616) e sírios (588) conforme tabela (1) abaixo:

Tabela 1: Matrículas de Alunos Estrangeiros em 2018 - por nacionalidades

		MATRÍCULAS POR NACIONALIDADES				
	PAÍSES	TOTAL	PÚBLICA	%	PRIVADA	%
1	Bolívia	9.946	8.722	87,69%	1.224	12,31%
2	Haiti	8.098	7.665	94,65%	433	5,35%
3	Estados Unidos	8.053	3.931	48,81%	4.122	51,19%
4	Portugal	6.796	4.958	72,95%	1.838	27,05%
5	Venezuela	6.672	6.115	91,65%	557	8,35%
6	Paraguai	5.190	4.671	90,00%	519	10,00%
7	Japão	4.981	3.182	63,88%	1.799	36,12%
8	Argentina	3.418	2.174	63,60%	1.244	36,40%
9	Espanha	2.948	1.845	62,58%	1.103	37,42%
10	Colômbia	2.308	1.634	70,80%	674	29,20%
11	Itália	1.936	1.023	52,84%	913	47,16%
12	Peru	1.910	1.478	77,38%	432	22,62%

13	Uruguai	1.851	1.489	80,44%	362	19,56%
14	Angola	1.563	1.266	81,00%	297	19,00%
15	França	1.223	254	20,77%	969	79,23%
16	China	1.192	218	18,29%	974	81,71%
17	Reino Unido	980	421	42,96%	559	57,04%
18	Alemanha	813	224	27,55%	589	72,45%
19	Chile	616	260	42,21%	356	57,79%
20	Síria	588	366	62,24%	222	37,76%
	TOTAL	71.082	51.896		19.186	

Fonte: INEP/MEC – Censo Escolar, 2018.

De acordo com os dados acima, as vinte principais nacionalidades presentes nas escolas brasileiras em 2018 contabilizaram 71.082 matrículas, representando 88,24% do total de alunos estrangeiros matriculados em todo o território naquele ano.

Entre as principais nacionalidades presentes em nossas instituições escolares, verifica-se que, tanto entre os alunos vindos do hemisfério sul, quanto do hemisfério norte a grande maioria está matriculada em escolas públicas. Cabe ressaltar, no entanto, que os imigrantes oriundos de países do hemisfério norte possuem uma quantidade maior de filhos matriculados em escolas privadas. Tal fato vincula-se ao tipo de migração originária daqueles países, principalmente de tipo laboral, com imigrantes qualificados que chegam ao país já empregados e com uma situação financeira estável, podendo arcar com os custos da educação dos filhos em escolas privadas.

Os dados também refletem a tendência do tipo de migração predominante no Brasil na última década, com a maioria de pessoas oriundas de países do hemisfério sul, com baixa renda e empregos mal remunerados, demandando para os filhos, a matrícula em escolas públicas. Podemos destacar principalmente os alunos de origem boliviana e haitiana que constituem número considerável nas escolas públicas brasileiras.

A comunidade boliviana, já está estabelecida no Brasil desde meados do século XX (Magalhães, Bógus e Baeninger, 2018), embora tenha se tornado especialmente significativa a partir da década de 1980. Destaca-se a cidade de São Paulo onde esse grupo se estabeleceu, dedicando-se principalmente ao trabalho em oficinas de costura (Silva, 2006). Dado o caráter familiar dessa imigração, a presença de crianças bolivianas em nossas escolas é crescente e tem despertado o interesse de pesquisadores, que abordam as condições a que estão expostas, seu desenvolvimento e adaptação no país. Os estudos de Magalhães (2012), Oliveira (2012), Freitas e Silva (2015) tratam das crianças bolivianas em diferentes contextos e trazem questões sobre o direito à educação dos imigrantes, os direitos humanos, os conflitos entre as fronteiras não geográficas, entre legalidade e ilegalidade, além das tensas questões identitárias que permeiam a comunidade de jovens e crianças bolivianas a partir de experiências e trajetórias comuns, no ambiente escolar.

Já a imigração haitiana, conforme assinalam Magalhães, Bógus e Baeninger (2018) é um fenômeno recente com início em 2010, que atingiu entre 2010 e 2017 um volume estimado em cerca de 85.000 imigrantes, que tiveram no Brasil, local de destino ou de trânsito. Essa imigração recente tem em suas origens, segundo Magalhães (2018) duas dimensões indissociáveis: uma dimensão macroestrutural, constituída pela crise capitalista e suas repercussões em termos de entraves e impeditivos à mobilidade espacial e uma dimensão micro social, essencialmente familiar, baseada na dependência de remessas. Em relação às crianças haitianas, observa-se que esse contingente tem aumentado de forma significativa nos últimos anos, e estudos como os de Cotinguiba (2015) e Araújo e Contreras (2017), analisam o processo de adaptação e integração dessas crianças nas escolas, destacando as dificuldades com a língua, com a cultura, com os processos burocráticos, além do problema do preconceito.

Os dados anteriormente mencionados apontam o grande aumento de alunos estrangeiros matriculados nas escolas brasileiras na última década e nos fazem refletir sobre a necessidade de uma melhor organização do poder público e de suas instituições, sobretudo as escolas, para a formulação e implementação de políticas que venham a contribuir para a inserção destas crianças e adolescentes em nossa sociedade.

Legislação brasileira, imigração e educação

O Estado brasileiro desde o final dos anos 1980, tem se articulado no sentido de garantir a proteção e inclusão das crianças imigrantes em nossa legislação, a qual determina que “estrangeiros” têm direito à educação da mesma forma que as crianças e os adolescentes brasileiros, conforme expresso na Constituição Federal de 1988 (artigos 5º e 6º), no Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990 (artigos 53º ao 55º), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996 (artigos 2º e 3º) e na Lei da Migração, 2017 (artigos 3º e 4º). Assim também, a Lei dos Refugiados, 1997 (artigos 43º e 44º) garante que a falta de documentos não pode impedir o acesso das crianças refugiadas à escola, o que é importante dado o crescimento do número de pessoas solicitantes de refúgio, em anos recentes.

Além da legislação federal que abrange todo o território, temos ainda legislações no âmbito dos estados e municípios, que impedem qualquer tipo de discriminação à criança e ao adolescente estrangeiros no que se refere ao direito de escolarização. Não obstante, no caso da cidade de São Paulo, principal rota dos fluxos migratórios dentro do território nacional, e especialmente no que se refere ao direito universal à educação “sem qualquer discriminação”, verificamos que foi somente a partir da primeira década do século XXI, como menciona Waldman (2012), que a rede pública municipal começou a aplicar a lei. Existem, entretanto, diferentes deliberações na forma da lei e suas diretrizes, em relação às concessões e aos direitos estendidos aos imigrantes no Estado de São Paulo, no que diz respeito ao entendimento sobre a documentação necessária para a matrícula das crianças e jovens imigrantes. A rede pública estadual, por exemplo, exige o RNE (Registro Nacional de Estrangeiro) para a matrícula escolar, enquanto a rede pública municipal não o exige; contudo, a falta do RNE impossibilita a emissão do certificado de conclusão dos níveis

educacionais cursados. Assim, como destaca Norões (2016), cria-se um impasse, já que a exigência do RNE quando não impossibilita o acesso das crianças e jovens imigrantes à escola, acaba por restringi-lo na saída.

Para Magalhães (2012) o acesso à educação é um primeiro fator que põe em xeque o princípio da universalidade, na medida em que dificuldades emergem em diversos momentos da trajetória dos imigrantes. Para aqueles em situação irregular no país, ainda que a lei garanta o direito à educação dos filhos, a falta de documentos ainda se configura como um entrave para a matrícula (quando é solicitado que demonstrem situação regularizada no Brasil), para a mudança de escola (quando não facilitam a emissão do histórico escolar), e mesmo para sair da escola, com as dificuldades para a emissão do certificado de conclusão de curso. Especialmente no caso dos que estão com a documentação irregular, a burocracia e a falta de informações sobre os direitos à educação são os obstáculos mais frequentes.

Fica assim evidenciado que a declaração do direito à educação escolar de todos os imigrantes, na legislação migratória do país, não garante, por si só, o exercício pleno deste direito. A dificuldade de matricular-se em instituições de ensino é tão somente uma dentre as muitas barreiras enfrentadas pelos imigrantes no campo da educação escolar (Waldman, 2012). Desta forma, o grande desafio a ser superado é a conquista da igualdade de condições para o acesso e permanência das crianças imigrantes nas instituições de ensino do país.

A diversidade e a pluralidade cultural presentes nas escolas brasileiras

A diversidade étnico-cultural é uma questão que está no centro das atenções de pesquisadores em todas as partes do mundo. No Brasil, o discurso em defesa da diversidade e da pluralidade cultural está presente em diversos estudos tanto no campo da educação como em outros campos das ciências humanas e sociais, que questionam os discursos homogeneizadores e etnocêntricos presentes nas práticas sociais e educativas (Marques, 2004).

Na escola, a diversidade está representada pelos sujeitos que constituem a comunidade escolar, a qual na maioria das vezes é ignorada ou silenciada. A afirmação, amplamente difundida, da existência de uma “democracia racial ou étnica”, na realidade é uma ilusão criada que busca apenas neutralizar as diferenças culturais e impor uma falsa aceitação do diferente na tentativa de transformá-lo. Nesse sentido, criou-se no Brasil a cultura da homogeneização ao se enfatizar determinados saberes e omitir outros, visando a atender interesses político-ideológicos de determinados grupos. Constata-se ao longo da história que as contribuições das minorias étnicas foram sempre depreciadas na composição da identidade do povo brasileiro (Marques, 2004).

Sob essa perspectiva, parte dos debates sobre a questão étnico-racial, iniciada na década de 1980 no Brasil, foi materializada a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) com o intuito de nortear os currículos escolares e garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício pleno da cidadania. Uma das maiores

inovações atribuídas aos PCNs é a orientação sobre os chamados “temas transversais”, que não pertencem a nenhuma disciplina, mas perpassam todas elas. Entre os temas transversais, encontra-se a “pluralidade cultural”, que possibilitou o reconhecimento da multiculturalidade e da perspectiva intercultural, temas de forte relevância social e educacional. Sua inclusão obrigatória no Referencial Curricular Nacional, tornou possível à comunidade escolar trabalhar em prol de uma educação que atue na formação de um cidadão mais consciente, participativo e reflexivo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao apresentar a caracterização do tema, consideram que:

A pluralidade cultural existente no Brasil é fruto de um longo processo histórico de inserção entre aspectos políticos e econômicos, no plano nacional e internacional. Esse processo apresenta-se como uma construção cultural brasileira altamente complexa, historicamente definida e redefinida continuamente em termos nacionais, apresentando características regionais e locais. Coexistem aqui culturas singulares, ligadas a identidades de origem de diferentes grupos étnicos e culturais. Essa composição cultural tem se caracterizado por plasticidade e permeabilidade, incorporando em seu cotidiano a criação e recriação das culturas de todos esses povos, sem diluí-las, ao mesmo tempo que permite seu entrelaçamento. Nesse entrelaçamento de influências recíprocas, configura-se permanente elaboração e redefinição da identidade nacional, em sua complexidade (Brasil, 1997b, :24).

Assim, a proposta dos temas transversais, que tratam da pluralidade cultural, mas também de outros temas relevantes para a formação de um cidadão consciente, tais como – meio ambiente, saúde, ética e orientação sexual – quando adequadamente interpretada e aplicada é de grande relevância por potencializar a reflexão e a crítica sobre as contradições derivadas da ampla diversidade e das múltiplas matrizes culturais presentes em nosso território.

Contudo, conforme destaca (Peres, 2000), apesar de se falar de uma educação voltada para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, tolerância e convivência para paz, educação inter/multicultural, educação ambiental e antirracista, o que vemos são manifestações de intolerância, marginalização, preconceito, racismo e xenofobia dentro e fora da escola.

Sendo assim, é este espaço conflituoso e diverso onde ocorre uma vasta miscigenação de culturas, costumes e etnias (Ciliato e Sartori, 2015), e que recebe além dos alunos da comunidade, alunos vindos de outras regiões do país e de outras partes do mundo, que se observam as manifestações de discriminação aos estrangeiros, por falarem outro idioma, terem sotaque diferente, se comportarem de outra maneira, terem outras religiões e costumes e muitas vezes serem descendentes de negros ou indígenas. Assim, além de fazerem parte de um grupo minoritário que já sofre discriminação, muitos desses imigrantes, estão inseridos em outros grupos que

historicamente sofrem com o processo de inferiorização no Brasil, o que agrava - e muito - sua situação em particular.

No contexto desse debate, estudos recentes feitos por Franzé (2000) na Espanha, nos ajudam a entender a realidade brasileira e chamam nossa atenção para uma outra face da situação escolar das crianças de origem imigrante, que frequentemente é relegada a um segundo plano. Destaca que muitos dos obstáculos educacionais e socioafetivos encontrados por essas crianças vão muito além da questão da "origem" e chama a atenção para o predomínio de um discurso que tende a relacionar as dificuldades de integração à diversidade étnico-cultural. Nesse sentido, alerta que a questão da diversidade é muito mais ampla e está vinculada às habilidades, conhecimentos e saberes que não são apenas locais ou étnicos, mas abrangem todas as crianças da escola. Franzé ainda destaca que tendemos a perceber as dificuldades da "integração" apenas como resultado de uma diferença cultural, correndo o risco de confundir desigualdades sociais, jurídicas, de acesso aos recursos e escolares com "diversidade".

No mesmo sentido, Candau (2010, 2016) coloca que torna-se fundamental "reinventar a escola" brasileira para que esta possa responder aos desafios da nossa sociedade atual, pois não há como acreditar na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzam o direito à educação a resultados uniformes. Para essa autora é tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de novos paradigmas educacionais, mobilizando as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Sendo assim, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes, pois a educação intercultural tornou-se fundamental, pelo fato de que a sociedade brasileira vivencia uma nova etapa, em que assume uma nova configuração em virtude do processo de hibridização cultural, com a presença de muitos imigrantes, principalmente nas escolas públicas, modificando todo o processo educacional.

Neste contexto, é importante reforçar que não basta reconhecer as diferenças presentes, mas sim implementar as ferramentas necessárias para que os diversos grupos convivam de forma harmoniosa dentro do ambiente escolar e também na nossa sociedade.

Família imigrante, o processo de socialização e a escola

De uma maneira geral os novos imigrantes têm enfrentado grandes dificuldades no processo de integração em nossa sociedade, pois encontram muita desconfiança por parte dos brasileiros. É o caso, principalmente daqueles originários de países pobres e em situação de conflito, como os africanos, os haitianos, bolivianos e, mais recentemente, os venezuelanos, que se inserem de maneira precária em nosso país (Bógus e Fabiano, 2016) e são submetidos a forte preconceito, racismo e xenofobia.

O grande desafio para as crianças e adolescentes imigrantes - além do preconceito sofrido simplesmente por serem estrangeiras, acompanhando seus pais no caso da migração familiar é se

deparar com uma nova realidade em um país totalmente estranho e, assim como seus pais, precisar abrir mão de muitos de seus antecedentes culturais em prol de uma nova socialização (Cunha, 2015). Isto implica dizer que, mais do que seus pais, ela precisa incorporar os costumes e as regras sociais para integrar-se rapidamente a um novo e diferente modelo de vida e a um sistema educacional que exige, concomitantemente, o aprendizado de um novo idioma.

Uma das principais tarefas/desafios que a criança imigrante enfrenta quando chega ao país escolhido por seus pais como destino, é se adaptar ao ambiente escolar. Os filhos dos imigrantes trazem consigo disposições e recursos diferentes da maioria dos seus pares, para lidar com situações de aprendizagem e de relacionamento com os colegas (Jasiukonyté, 2014). Por outro lado, estas crianças vivem as primeiras experiências de separação das pessoas conhecidas e contextos que lhes eram familiares para lidar com a situação de separação ou de reagrupamento familiar. Neste processo a criança poderá contar com maior ou menor apoio da sua família, que será também maior ou menor segundo o nível de escolarização dos pais e a proximidade de sua comunidade de origem.

Quando se compara o contexto brasileiro com a situação vivida por esses grupos na Argentina, pode-se observar ali também, que mesmo que as crianças imigrantes estejam acompanhadas de seus familiares e sabendo que cabe à família, em um primeiro momento, transmitir as regras da nova sociedade, não se pode esquecer, especialmente quando nos referimos às famílias imigrantes latino-americanas, que estas vivenciam, com frequência, situações de pobreza e as compartilham com outras famílias, igualmente pobres, no país de destino (Novaro, 2017). Tal quadro implica levar em consideração que, muitas vezes, a vida familiar se desarticula e as crianças acabam por enfrentar outros problemas, além daqueles causados pela adaptação a uma nova cultura e língua, na busca de melhores condições de vida.

Há também os estranhamentos nos contatos com os outros, os diferentes territórios, alimentos, brincadeiras, modos de educar e de estudar os novos contextos (Demartini, 2004), ou seja, o contato com um mundo desconhecido, repleto de muitas possibilidades, mas com muitos perigos e desafios.

Um dos grandes desafios enfrentados hoje pelas crianças e mesmo pelos adultos, que chegam ao Brasil principalmente vindos de países pobres do hemisfério sul (Bolívia, Haiti, Venezuela, Paraguai, por exemplo), é a inclusão por meio da imersão na cultura brasileira em detrimento da sua, sobretudo quando não existem aqui no Brasil grandes comunidades conterrâneas que possibilitem a reprodução de diretrizes culturais de seus grupos étnicos, nem escolas direcionadas neste sentido.

Para Rego (2007), o indivíduo se constitui enquanto tal, não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas principalmente através de suas interações sociais a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. Assim, as funções psíquicas humanas estão intimamente

vinculadas ao aprendizado e à apropriação do mundo por intermédio da linguagem e do legado cultural de seu grupo.

Giddens (2008) coloca que a socialização é o processo pelo qual as crianças, ou outros novos membros da sociedade, aprendem o modo de vida da sociedade em que vivem e este processo constitui o principal canal de transmissão da cultura através do tempo e das gerações. Berger e Luckmann (2004) e Giddens (2008) consideram que existem duas formas, em que esse processo ocorre: a socialização primária e a secundária. A primária acontece durante a infância, no contato com a família que é a primeira fonte de socialização; é onde descobrimos as regras, aprendemos a lidar com as diferenças e a diversidade. Já a socialização secundária, ocorre até a idade adulta e acontece nas mais diversas formas de interações sociais auxiliando no aprendizado das normas e valores da cultura onde o indivíduo está inserido.

Quando nos referimos à criança imigrante estamos tratando simultaneamente dos dois tipos de socialização acima mencionados, pois esta criança que está vivendo o processo de aprendizagem pelo contato com a família, é submetida, simultaneamente, a outras vivências num ambiente, em muitos sentidos, estranho e até hostil pra ela e para seus familiares. Esse quadro dificulta muito o trabalho da família nesta adaptação, já que os imigrantes adultos também estão passando pelo mesmo processo de socialização secundária, com o agravante de estarem longe daquilo que lhes é familiar. Normalmente não falam a língua do país, sofrem mais fortemente o preconceito e ainda são responsáveis pela educação dos menores e, principalmente, pela subsistência de toda sua família.

Apesar de todos os desafios enfrentados pelos familiares das crianças imigrantes, eles desempenham um papel fundamental na preparação para sua vida nesta nova sociedade, marcada por uma grande diversidade cultural.

É pela ação do meio familiar que Bourdieu justifica o êxito escolar da criança, podendo este ser maior de acordo com o nível cultural global da família. Para o autor, pertencer a um grupo social, como a família e depois a escola, permite participar de uma maior rede de relações que, segundo ele não é um dado natural. [...] “é o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos” (Bourdieu, 2007, p: 68).

Coll, Palacios, Marchesi (1995), também enfatizam que, além dos familiares, a escola e o professor são os agentes sociais encarregados de incorporar a criança ao grupo social transmitindo-lhe toda uma bagagem cultural que envolve valores, normas, costumes, atribuição de papéis, ensino da linguagem, habilidades e conteúdos escolares. Assim, o processo de socialização é uma interação entre a criança e seu meio e esta interação e seu resultado dependem das características da própria criança e, muito, da forma de agir dos agentes sociais que a rodeiam.

Ainda que a afirmativa acima não tivesse sido pensada exclusivamente para a criança imigrante, mesmo assim, aplica-se também a ela e por isso é importante que os espaços que esta criança irá frequentar e as interações que irá estabelecer sejam acolhedoras e a ajudem em sua adaptação. Nesta perspectiva, a escola e a família têm uma importância fundamental nesse processo, em relação à satisfação das necessidades básicas, à assimilação da cultura, à formação da personalidade, ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e à construção da identidade pessoal. Sendo assim, tentar compreender de que forma acontece essa interação família-escola (Novaro, 2017) torna-se fundamental para compreendermos como a criança imigrante tem se adaptado à nossa cultura.

O papel da escola na integração da criança imigrante

São diversos os atores que interferem na integração da população imigrante podendo considerar-se, segundo Penninx e Martiniello (2010), três níveis nesse processo: o individual que se refere ao imigrante, o coletivo referente ao grupo de imigrantes e o institucional que remete às instituições públicas gerais ou específicas voltadas aos imigrantes. É no nível institucional que a escola, instituição pública, se situa e que o sistema educativo se confronta com a imigração. Neste sentido,

“[...] as escolas são hoje espaços físicos e sociais de significativos intercâmbios culturais e, como tal, diretamente envolvidas no acolhimento e integração de indivíduos de diversas origens socioculturais, assim como os estrangeiros. Diante disso, cabe à escola ser capaz de acolher a todos, dando respostas à crescente diversidade étnica e cultural, realizando práticas que permitam e contribuam para a integração de todos, promovendo espaços de convivência intercultural e de valorização da diversidade numa perspectiva dinâmica de cultura e de construção de identidades” (Hortas, 2013, p: 41).

A escola é certamente fundamental para a integração da criança imigrante a esta nova realidade e o seu papel é central na criação de uma sociedade multicultural mais tolerante, que tenha o intuito de promover a interação entre os indivíduos, além de contribuir para a dinâmica interna dos grupos e destes com o meio social.

É importante evidenciar também que não somente as crianças imigrantes terão que se adaptar à escola; mas a escola (professores, equipe administrativa e pedagógica, alunos) também terá que adaptar-se a esta nova realidade. Neste sentido, a criança imigrante tanto influencia como também é influenciada por diferentes ambientes, o que inclui a escola, a comunidade, a família, os vários serviços sociais e a sociedade em geral.

Partindo dessa perspectiva, mesmo que a escola tenha uma grande responsabilidade neste processo, sabemos das dificuldades que permeiam este espaço, principalmente quando nos referimos às instituições públicas, que recebem uma parcela da sociedade marcada por graves desigualdades sociais, étnicas e culturais, com uma imensa diversidade e num ambiente que se sabe não estar preparado seja fisicamente, seja pelo seu currículo, para integrar todos os grupos

que clamam por um espaço. Contudo, isso não implica em ignorar o trabalho diário de professores e agentes escolares, geralmente em contextos de extrema adversidade, dor e injustiça (Diez e Novaro, 2011), tentando contornar situações de conflito de difícil resolução.

No contexto da nossa sociedade, a desigualdade social é questão relevante e preocupante. Presente nos debates políticos e nas diversas instâncias da sociedade civil, os problemas relativos à desigualdade se expressam no universo da pobreza e sua reprodução social. Nesse contexto, a educação - em sua trajetória no desenvolvimento nacional- sempre refletiu as marcas da desigualdade com a exclusão de diversos grupos sociais do processo educacional (Siqueira e Reis, 2016).

Para Rodrigues (2017) se considerarmos as desigualdades sociais como o principal problema da sociedade brasileira, podemos afirmar que territórios configurados por grupos diferenciados como os de nacionais, imigrantes estrangeiros e migrantes nacionais trazem neles próprios um conjunto de desigualdades sociais e diversidades culturais que os unem, mas ao mesmo tempo, os separam, como também lembra Elias (2000).

Assim, o processo de adaptação/integração dentro da escola pode levar a criança imigrante a vários resultados indesejados, pois o processo de aculturação é quase sempre difícil e traumático. Lechner (2007) chama de “síndrome do imigrante” o *stress* crônico ou múltiplo desencadeado por uma série de lutos suscitados por perdas de grande significado para o imigrante, sendo que essas perdas dizem respeito à família, amigos, cultura de origem, sua terra, segurança física, entre outros. Quando a criança imigrante se confronta com um contexto novo que inclui tanto diferenças no meio sócio ambiental, como choque de culturas e diferenças linguísticas, podem surgir problemas físicos, psicológicos e sociais que farão com que ela se sinta excluída e amedrontada, apresentando graves problemas de aprendizagem e de interação com o grupo.

Os educadores precisam estar atentos aos sinais e não confundi-los com transtornos ligados a doenças como dislexia, déficit de atenção, deficiência de aprendizagem ou até mesmo autismo, conforme constatado pelo aumento de pedidos de avaliação psicológica de crianças imigrantes nas UBS - Unidades Básicas de Saúde na cidade de São Paulo nos últimos anos (Jornal O Estado de São Paulo, 2017).

A criança imigrante já carrega o estigma de não se sentir parte do lugar e quando a escola repassa a responsabilidade por não ter as competências necessárias para a resolução dos problemas, isso sim, se torna um agravante: a criança que já é altamente vulnerável a toda a situação, sente-se ainda mais constrangida e acuada quando é erroneamente diagnosticada com algum tipo de transtorno que necessitaria de ajuda médica.

Sendo assim, a escola desempenha um papel fundamental na adaptação dos alunos e deve estar apta a entender o universo da criança imigrante e de sua família e o contexto em que estão inseridas. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, [...] as crianças

constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (Brasil, 1998, p: 21-22).

E para que a escola consiga integrar esta criança a este novo espaço, tanto físico como social, o acolhimento torna-se fundamental. Assim como coloca (Forneiro, 1998), não se pode considerar somente o meio físico ou material, mas também as interações que se produzem nesse meio, pois trata-se de um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida. E coloca ainda que o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.

Sem dúvida, nem todos os problemas poderão ser resolvidos no ambiente escolar, mas as interações que ocorrem dentro dos espaços de vida e, especialmente, dentro do ambiente escolar são de grande influência no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nesta perspectiva, Rodrigues, Abramowicz e Souza (2010, p: 111), lembram que, [...] as crianças são pura potência, movimento incessante, fantasiam pensam, inventam e vivem o novo, é diferença pura, e, na maioria das vezes, domamos esta estrangeirice, pois a norma é a que deve ser seguida; as crianças são formatadas, são produzidas dentro desse ideal que exclui toda a potência da qual é constituída a infância.

Desse ponto de vista, verifica-se a necessidade de trilhar novos caminhos, na busca tanto do acolhimento, quanto de afirmação de práticas culturais dos mais diversos grupos étnicos e culturais envolvidos na escola.

A língua, dilemas e desafios enfrentados na busca pela inclusão e aprendizado

Um dos grandes desafios enfrentados pelos imigrantes no Brasil é a nossa língua, pois a grande maioria dos que chegam ao país não falam a língua portuguesa, e por isso enfrentam muitas dificuldades para se inserir em nossa sociedade.

No caso das crianças imigrantes, o mesmo problema se apresenta, as crianças precisam aprender a língua portuguesa, para iniciar ou dar continuidade aos estudos e muitas delas enfrentam grandes dificuldades, uma vez que nossas escolas, principalmente as instituições públicas, não estão preparadas para receber alunos que não falam o português.

Embora a língua seja frequentemente definida como um instrumento de comunicação, a definição de língua é muito mais complexa quando abordamos o fenômeno da imigração, pois levanta questões de identidade e envolve processos de adaptação e de integração social (Jasiukonyté,

2014), já que é, em grande medida, através da língua que a herança cultural é recebida, reformulada e transmitida entre as gerações. Assim, o choque com uma cultura diferente da cultura de sua família e o fato de não encontrar apoio e incentivo no sentido de preservação das suas raízes, causa no encontro com o outro, um impacto cultural imensurável no imigrante, sobretudo nas crianças que estão em processo de escolarização e precisam se sentir incluídas num novo território, lidando com costumes diferentes do seu povo e com uma nova língua (Cunha, 2015).

As crianças imigrantes necessitam de ajuda especial na aquisição da linguagem, e também no reconhecimento por parte da escola, pois aprender uma segunda língua requer tempo e esforço. Este primeiro grande desafio enfrentado pelas crianças imigrantes nas escolas brasileiras dificulta ainda mais o processo de aprendizagem, pois elas se isolam e começam a apresentar dificuldades em acompanhar as aulas, muito porque não compreendem o que os professores ensinam.

A presença de alunos que falam outros idiomas nas escolas públicas poderia levar a um trabalho de valorização das diferentes culturas e a trocas entre os alunos, inclusive no aprendizado de outras línguas. Contudo, o que se observa é que não existe nenhum programa ou projeto mais amplo voltado à valorização das diferenças linguísticas ou culturais.

Outros desafios e dilemas diários enfrentados pelas crianças imigrantes no ambiente escolar, para além do domínio da língua portuguesa, são apontados por vários pesquisadores em trabalhos realizados em diferentes regiões do Brasil.

Os pesquisadores Araújo e Contreras (2017) em pesquisa realizada em colégios públicos de Curitiba, com foco nas crianças haitianas, constataram que educadores e equipes pedagógicas, apesar de terem boas intenções, não conhecem formas efetivas de adaptação curricular e, devido a esta situação e ao despreparo estrutural das escolas, as crianças imigrantes são muito prejudicadas em relação ao processo de acolhimento. Apesar disso, constataram que embora as condições de socialização e de ensino sejam conturbadas, a adaptação e a aprendizagem dessas crianças ocorrem de forma rápida. E concluíram ainda que para fortalecer esse processo é necessário uma adaptação dos currículos e de estratégias de aprendizagem que valorizem a cultura das crianças estrangeiras e que insiram a perspectiva da interculturalidade no ensino.

Outra pesquisa realizada por Cotinguiba, et al. (2015) com crianças haitianas na cidade de Porto Velho, capital de Rondônia, também teve o objetivo de refletir sobre as dificuldades enfrentadas tanto, pela equipe pedagógica quanto pelas crianças haitianas. Nesta pesquisa, constataram o quão é importante e urgente à criação de políticas públicas específicas voltadas para crianças imigrantes, pois viram a difícil trajetória enfrentada por elas e pela equipe pedagógica ao fazer a matrícula escolar, devido à falta de preparo dos profissionais da área. Mas verificaram, também, que a dificuldade de inserção escolar se dá pelo estranhamento que elas têm ao chegar ao Brasil causado pelas diferenças culturais e linguísticas, além das manifestações de etnocentrismo de parte das crianças brasileiras. Contudo, mesmo com as dificuldades apresentadas, notaram a grande

participação demonstrada por elas quando frequentaram um minicurso para fazer a prova de nivelamento na escola onde pretendiam obter vagas para estudar.

No caso da cidade de São Paulo, os pesquisadores Freitas e Silva (2015) analisaram os aspectos contraditórios e tensos da adaptação de crianças bolivianas à rede municipal de educação infantil. No relacionamento entre educadores e crianças bolivianas, foi percebido pelos pesquisadores que as crianças são estigmatizadas, mas os educadores se sentem desamparados diante da complexa tarefa que se apresenta. Para esses educadores as condições socioeconômicas são fatores que dificultam a progressão a níveis educacionais mais elevados; contudo também registraram que esta percepção é a mesma em relação ao futuro das crianças que, de forma geral, frequentam a escola pública. Outro aspecto interessante constatado pelos pesquisadores no ambiente escolar é a questão do esforço pessoal que é entendida como um ponto que pode conduzir a criança a uma situação mais próspera que a de seus pais. Eles colocam, contudo que, se esse é um exemplo de fala esperançosa, por outro lado é também uma demonstração da força que as representações do mérito e da meritocracia têm nos dias atuais na sociedade brasileira. As famílias das crianças imigrantes relataram aos pesquisadores, cada qual à sua maneira, que o mais difícil é lidar com a condição de ser permanentemente estrangeiro e, nesse sentido foram muitas as queixas das famílias em relação àquilo que classificaram como intolerância da escola em relação ao uso do espanhol no ambiente familiar e à inflexibilidade com relação ao tempo que as crianças imigrantes bolivianas levam para a aprendizagem da língua portuguesa. Mas mesmo com todos os contratempos enfrentados, essas famílias enfatizaram sua admiração pela escola pública brasileira.

A pesquisadora Oliveira (2012) relata que no decorrer de sua pesquisa realizada em escola pública do município de São Paulo, verificou por meio da observação do comportamento das crianças nos diversos espaços da escola e diferentes horários do período escolar, atitudes de intolerância étnica por parte de alunos brasileiros, “principalmente as alunas que relatam que são alvos frequentes de atitudes hostis por parte dos alunos brasileiros que agridem verbalmente chamando-as de ‘bolivianas sujas’ e que deveriam voltar para seu país de origem”.

De acordo com as pesquisas relatadas acima, podemos ter uma ideia de que os problemas das crianças imigrantes nas escolas, independentemente da região brasileira, pelo menos nas instituições públicas em que as pesquisas foram realizadas, mostram que o processo de adaptação/integração ainda é muito conturbado, pois além dos problemas da língua e da adaptação normal de uma criança vinda de outro país, temos ainda as dificuldades enfrentadas por educadores e gestores devidas, em grande parte, à falta de um projeto mais amplo que aborde a presença de alunos imigrantes em sala de aula e, ao mesmo tempo, leve em consideração os seus modos de inserção nos territórios da cidade.

Considerações finais

Os desafios enfrentados pelas crianças imigrantes no ambiente escolar são muitos e as instituições de ensino públicas pouco têm conseguido fazer para que seu processo de inserção na escola e na sociedade seja menos traumático e penoso. Temos visto, porém, algumas iniciativas pontuais de algumas instituições de ensino, no sentido de incluir estes grupos de imigrantes cada vez mais presentes nas escolas brasileiras, além de alguns estudos, que começam a apontar para soluções ou formas mais eficazes de enfrentamento deste problema no futuro.

No Brasil já temos uma legislação voltada à proteção e inclusão da criança imigrante que permite, inclusive, que seja matriculada, sem restrições, nas escolas públicas do país. Contudo os imigrantes ainda enfrentam muitas dificuldades para acessar a escola e resguardar seus direitos, esbarrando na burocracia e na má vontade dos órgãos públicos em atender as crianças e suas famílias, sejam elas imigrantes ou refugiadas.

Nesse sentido, ainda temos um longo caminho a percorrer para assegurar que as crianças imigrantes tenham seus direitos garantidos. Afinal, precisamos vencer ainda diversas outras batalhas e superar barreiras colocadas às nossas próprias crianças que também são discriminadas e vulneráveis, sobretudo por sua condição social.

A batalha é árdua, mas os movimentos no sentido de buscar soluções para estas questões vêm crescendo a cada dia em todo País.

Referências

- ARAÚJO, Danuse da P.; CONTRERAS, Humberto S. H. (2017). *A criança imigrante e a escola: adaptação social e curricular*. XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. Curitiba. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26852_14063.pdf. Acesso em 19 de junho de 2019.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. (2004). *A construção social da realidade: tratado da sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- BÓGUS, Lucia M.M.; FABIANO, Maria Lucia A. (2016). O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. In. SIQUEIRA, Maria P.S.; ROSA, Teresa C.S. *Questões Contemporâneas*. Coleção Debate Social. Volume I – Florianópolis: Insular.
- _____. (2017). O Brasil no contexto das migrações internacionais recentes. In. RODRIGUES, Leda M.de O. (Org.) *Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização Brasil, Argentina e EUA*. São Paulo: Editora Escuta.
- BOURDIEU, P. (2007). Escritos de educação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes.
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 de julho de 2019.
- BRASIL. (1990). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 22 de julho de 2019.

- BRASIL. (1996). Lei n. 9.394 de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 22 de julho de 2019.
- BRASIL. (1997a). Lei Federal nº 9.474, de 22 de julho de 1997. *Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9474.htm. Acesso em: 22 de julho de 2019.
- BRASIL. (1997b). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. (1998). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. (2017). Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. *Lei da Migração*. Brasília. DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em 22 de julho de 2019.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). (2010). *Reinventar a escola*. 7. ed. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2016). Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 802-820.
- CILIATO, Fernanda L. G., SARTORI, J. (2015). Pluralidade Cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural. *Revista Monografias Ambientais – REMOA*, v. 14. UFSM: Santa Maria.
- COLL, C; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- COTINGUIBA, Marília L. P., SANTOS, Marquesia S. F dos, SANTOS, Angélica P.dos. (2015). *A inserção da criança haitiana no ambiente escolar brasileiro: um estudo de caso na cidade de Porto Velho*. Porto Velho. Disponível em: http://eventos.livera.com.br/trabalho/98-1020513_29_06_2015_00-38-24_8355.PDF. Acesso em 20 de junho de 2019.
- CUNHA, Marinaldo de A. (2015). *O problema do aluno imigrante: escola, cultura, inclusão*. XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação – PUCPR. Curitiba. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20781_10323.pdf. Acesso em: 21 de junho de 2019.
- DEMARTINI, Zélia. (2004). Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. *Revista Pro-Posições*. v. 15, n. 3 (45), p. 215-228.
- ELIAS, N. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- FRANZÉ, Adela. (2000). Escolarización de niños de origen marroquí y educación intercultural: algunas reflexiones sobre el caso español. *Anales de Historia Contemporánea*, marzo.
- FREITAS, Marcos C. de; SILVA, Ana Paula. (2015). Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: Adaptação, vulnerabilidade e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, 680-702. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00680.pdf>. Acesso em 23 de junho de 2019.
- GIDDENS, Anthony. (2008). *Sociologia*. 6 ed. Lisboa, 20-47.
- HORN, Maria da Graça de Souza. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas*. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed.
- HORTAS, Maria João. (2013). *Educação e Imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Estudos Observatório da Imigração, n. 50. Lisboa.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. (2019). *Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]*. – Brasília: INEP/MEC.

- JASIUKONYTÉ, Agné. (2014). *Ser criança imigrante: (re) construção da identidade e da cidadania*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro. Aveiro.
- JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO. (2019). *Autista, não: imigrante*. (2017). Artigo de Victor Hugo Brandalise, de 19 de março de 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273>. Acesso em 21 de agosto de 2019.
- LECHNER, E. (2007). Imigração e saúde mental. *Revista Migrações - Número Temático Imigração e Saúde*, n.º 1, Lisboa: ACIDI, 79-101.
- MAGALHAES, Giovanna. M. (2012). O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. *Cadernos Cenpec*, v.2., n.2. São Paulo, p. 47-64.
- MAGALHÃES, Luís F. A.; BÓGUS, Lucia M.M.; BAENINGER, Rosana. (2018). Migrantes haitianos e bolivianos na cidade de São Paulo: transformações econômicas e territorialidades migrantes. *REMHU*, Brasília, v. 26, n. 52, p. 75-94.
- MAGALHÃES, Luís F. A. (2018). Migração de dependência: considerações teóricas e metodológicas sobre a imigração haitiana no Brasil. In. BAENINGER, R.; BÓGUS, Lucia M.M., et al. (Orgs). *Migrações Sul-Sul*. Campinas, SP: NEPO/UNICAMP.
- MARQUES, Eugênia P.S. (2004). *A pluralidade cultural e a proposta pedagógica na escola - Um estudo comparativo entre propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes quilombolas*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande.
- NOVARO, Gabriela y DIEZ, María Laura (2011) "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos". En: Pacecca, María Inés y Courtis, Corina Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo. Buenos Aires: Ediciones del Puerto.
- NOVARO, Gabriela. (2017). Migración y educación em Argentina: inclusión, exclusión y diferenciación em la realación famílias-escuelas. In: RODRIGUES, Leda M.de O. (Org.) *Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização Brasil, Argentina e EUA*. São Paulo: Editora Escuta.
- NORÕES, Katia C. (2016). De criança a migrante, de migrante a estrangeira (o): reflexões sobre a educação pública e as migrações internacionais. In: MAZZA, D. NORÕES, K. (Orgs.) *Educação e Migrações: internas e internacionais*. Jundiaí: Paco Editorial.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. (2018). *The resilience of students with an immigrant background - factors that shape well being*. OECD Publishing, Paris. Disponível em: <http://dx.doi.org/101787/9789264292093-en>. Acesso em: 24 de junho de 2019.
- OLIVEIRA, Lis Régia Pontedeiro. (2012). *Estudantes bolivianos em São Paulo: Desafios no processo de escolarização*. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 18, 2012. Águas de Lindóia: ABEP, 63-73.
- PENNINX, R. & MARTINIELLO, M. (2010). Processos e políticas locais de integração: estado do conhecimento e ilações. In. M. MARQUES (Coord.), *Estado-nação e migrações internacionais*, Lisboa: Livros Horizonte, 127-159.
- PERES, Américo N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? (Processos de 88 pensamentos dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola)*. Porto: Profedições.
- REGO, Teresa Cristina. (2007). *Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação*. 18 ed. RJ: Vozes.
- RODRIGUES, Leda M.de O. (2017). Análises educacionais - território e desterritorialização. In: RODRIGUES, Leda M.de O. (Org.) *Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização Brasil, Argentina e EUA*. São Paulo: Editora Escuta.

- RODRIGUES, T.; ABRAMOWICZ, A.; SOUZA, C.R. (2010). Infância e trabalho. In: ABRAMOWICZ, Anete; et. al. *O plural da infância – aportes da sociologia*. São Carlos: ed. UFSCAR, 99-115.
- SÃO PAULO. (1995). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 10 de 02 de fevereiro de 1995. *Dispõe sobre matrícula de aluno estrangeiro na rede estadual de ensino fundamental e médio*. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/10_1995.htm. Acesso em 22 de julho de 2019.
- SILVA, Sidney Antônio da. (2006). Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade. *Revista Estudos Avançados USP*, v. 20, n. 57, p. 157-170.
- SIQUEIRA, Maria P.S.; REIS, Edna A.F. (2016). Desigualdade social e educação: uma associação permanente no contexto do desenvolvimento nacional. SIQUEIRA, Maria P.S.; ROSA, Teresa C.S. *Questões Contemporâneas*. Coleção Debate Social. Volume I – Florianópolis: Insular.
- UNICEF - United Nations Children's Fund. (2016). *Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children*. New York. Disponível em: https://www.unicef.org/publications/files/Uprooted_growing_crisis_for_refugee_and_migrant_children.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2019.
- WALDMAN, Tatiane C. (2012). O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Direito da USP. São Paulo.

MARIA LUCIA ALVES FABIANO é doutoranda em Ciências Sociais pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais pela PUC-SP; mestre em Economia Política pela PUC-SP. Professora da Universidade Estácio de São Paulo. Atua nas áreas de Estudos Urbanos e Migrações.

luciafabiano@uol.com.br

LUCIA MARIA MACHADO BÓGUS é professora titular do Departamento de Sociologia e do Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais da PUC-SP. Pesquisadora Sênior do CNPq, atua nas áreas de Estudos Urbanos e Migrações. Coordena o Observatório das Metrôpoles em São Paulo.

lubogus@uol.com.br

SUZANA PASTERNAK é professora titular da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo - FAU-USP, pesquisadora 1-A do CNPQ e co-coordenadora do Observatório das Metrôpoles em São Paulo. Atua nas Áreas de Estudos Urbanos, Ambientais e Demografia.

suzanapasternak@gmail.com

Estudantes de origem paraguaia em uma escola pública estadual de São Paulo: Relatos de experiências de escolarização

Lineu Norio Kohatsu

Gabriel Katsumi Saito

Patrícia Ferreira de Andrade

Resumo

Neste artigo é apresentado um recorte dos resultados de uma pesquisa realizada em uma escola de ensino fundamental e médio da rede estadual no município de São Paulo, que tem por objetivo geral investigar a escolarização de alunos imigrantes. Tendo como eixos principais de investigação o desempenho escolar e a interação entre os alunos, foram utilizados diferentes procedimentos para coleta de dados. Em virtude do número inexpressivo de pesquisas sobre alunos paraguaios no Brasil, optou-se por dar destaque às entrevistas realizadas com três alunos de origem paraguaia, sendo dois rapazes e uma garota, todos com 17 anos na época da entrevista. Os itens analisados foram: início da escolarização, alfabetização em língua portuguesa, amizades, discriminação, preservação de aspectos culturais e dos idiomas de origem, desempenho escolar, perspectivas de estudos e trabalho após conclusão do ensino médio.

Palavras-chave: Imigrantes paraguaios, Educação escolar, Escola pública, Ensino Médio, Estado de São Paulo.

Abstract

This article analyzes the preliminary results of a research carried out in a public Elementary and High School in the city of São Paulo in order to explore the schooling experiences of immigrant students. Since research interests focus on school performance and interaction among the students, different procedures were used for data collection. Due to the lack of research on Paraguayan students in Brazil, this article we draws on in-depth interviews with three 17-year-old students of Paraguayan origin (two boys and a girl). The topics analyzed refer to the beginnings of their schooling, literacy in Portuguese language, friendships, discrimination, the preservation of cultural aspects and of their native language, school performance, and educational and work expectations after graduation.

Keywords: Paraguayan immigrants, Schooling, Public school, High School, State of São Paulo.

Este artículo contó con referato de pares.

Alguns dados preliminares

Segundo os dados oficiais, no ano de 2017, a população brasileira passou dos 207 milhões de habitantes.¹ Conforme dados fornecidos pela Polícia Federal,² residiam no país 2.099.955 estrangeiros. Entre o período de 2011 a 2018 foram registrados no Brasil 774,2 mil imigrantes, considerando todos os amparos legais. No ano de 2018, as principais nacionalidades foram os venezuelanos (39%), haitianos (14,7%), colombianos (7,7%), bolivianos (6,8%) e uruguaios (6,7%), predominando os fluxos migratórios do Sul Global (Cavalcanti e col., 2019). A região Sudeste (55,1%) foi a que registrou o maior número de imigrantes de longo termo³, sendo São Paulo (41,2%) o estado da federação com mais registros.

Cabe sublinhar que os direitos dos imigrantes estão garantidos pela Constituição Federal de 1988, artigo 5º, e reafirmadas pela nova Lei de Migração nº 13.445, de 24 de maio de 2017, inclusive o direito à educação pública.

Na educação básica, de acordo com os dados do censo escolar de 2017,⁴ estavam matriculados 32.499.772 alunos; 74.826 matrículas eram de alunos estrangeiros.⁵

No estado de São Paulo, em 2019, estavam matriculados 26.866 alunos estrangeiros na educação básica, sendo 11.780 matrículas nas redes públicas estaduais, 6.420 matrículas nas redes públicas municipais, 8.665 matrículas nas escolas privadas e uma matrícula na rede federal.

¹ <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/08/populacao-brasileira-passa-de-207-7-milhoes-em-2017>. Acesso em 23 de janeiro de 2018.

² Dados referentes à 16 de janeiro de 2018, obtidos através do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) da Polícia Federal.

³ Imigrantes que, geralmente, permanecem no país em um período superior a um ano, conforme Cavalcanti e col. (2019).

⁴ <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/09/mec-divulga-dados-preliminares-do-censo-escolar-de-2017>. Acesso em 23 de janeiro de 2018.

⁵ Dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP via o Serviço de Informação ao Cidadão.

Das 11.780 matrículas de alunos estrangeiros na rede estadual,⁶ 42% são de nacionalidade boliviana (4.995 alunos); 11,77% são de origem japonesa (1.387); 7,83% de haitianos (923); 4,92% de angolanos (580); 4,18% de peruanos (492); 3,94% de paraguaios (464), entre outros.

Assim como as demais nacionalidades latino-americanas, a despeito de algumas variações em alguns anos, de modo geral, nota-se um crescimento do número de alunos de nacionalidade paraguaia na rede estadual de São Paulo. No ano de 2014 estavam matriculados 355 alunos paraguaios; em 2015, 425; em 2016, 361; em 2017, 448; 2018, 447; em 2019, 452.

As escolas estaduais situadas no município de São Paulo são as que apresentam maior número de alunos (262 matrículas). As nove escolas com maior número de alunos estão situadas nas Diretorias de Ensino do Centro, nos bairros do Pari, Bom Retiro, Brás e Santa Cecília, que apresentam também concentração de imigrantes de outras nacionalidades, como os bolivianos. Nota-se que mesmo nessas escolas, o número de alunos não é tão alto; a escola estadual com maior número de alunos paraguaios registra apenas 24 matrículas. Em 52 escolas estaduais situadas no município de São Paulo, há registro de apenas um aluno paraguaio por escola. Das 111 escolas estaduais situadas na região metropolitana e no interior, em 78 delas consta apenas um aluno paraguaio matriculado/escola. Ou seja, a presença dos alunos paraguaios ocorre de modo concentrado em apenas algumas escolas estaduais na região central do município de São Paulo, com número reduzido de alunos dispersos em muitas escolas no município, na região metropolitana e no interior.

As escolas públicas das redes municipais apresentam a segunda maior concentração de alunos paraguaios, com 186 matrículas. A rede municipal com maior número de alunos paraguaios é a de São Paulo, com 85 matrículas, em 33 escolas municipais. A escola municipal com maior número de alunos paraguaios está situada na região central de São Paulo, com 25 matrículas.

Deve-se destacar que os dados oficiais não informam o número de alunos que são os filhos dos imigrantes, que já possuem a nacionalidade brasileira, mas que frequentemente são identificados nas escolas como imigrantes, no caso, da segunda geração.

⁶ Não foram incluídos os alunos matriculados nas escolas técnicas administradas pelo Centro Paula Souza, que compõem também a rede pública estadual, mas não estão vinculadas à Secretaria da Educação.

Neste artigo, será apresentado um recorte dos resultados de uma pesquisa realizada em uma escola pública de ensino fundamental e médio da rede estadual de São Paulo. Iniciada em 2018, e ainda em andamento, a pesquisa tem por objetivo investigar a escolarização de alunos imigrantes. O destaque será dado às análises de entrevistas realizadas com três alunos de origem paraguaia. O recorte é justificado pelo número reduzido de pesquisas sobre educação de alunos paraguaios, tal como será mostrado a seguir. Com base na análise dos relatos desses três alunos, pretende-se verificar se há semelhanças entre as experiências escolares dos alunos de origem paraguaia e as experiências de outros alunos imigrantes, e também observar os aspectos que se mostram como particulares.

Fundamentação teórica

Tendo a inclusão dos três alunos de origem paraguaia na escola brasileira como um dos principais aspectos a ser investigado, a referência a alguns conceitos teóricos se torna necessária.

No campo da sociologia, os estudos empíricos e teóricos realizados pelos pesquisadores da Escola de Sociologia de Chicago sobre o processo de inserção de imigrantes na sociedade americana tornaram-se referências (Harvey, 1987; Coulon, 1995; Becker, 1996). O controverso conceito de assimilação ainda permanece como referência nos estudos sobre a inserção social e cultural de imigrantes, sendo objeto de revisão por estudiosos como Gordon (1964); Portes e Zhou (1993); Alba e Nee (1997); Gans (1997).

Em trabalho anterior, no qual foi proposta uma breve revisão do conceito de assimilação (Kohatsu, 2019), uma das críticas apresentadas ao conceito foi em relação à exigência de aceitação da cultura da sociedade receptora pelos indivíduos e grupos minoritários e abandono da cultura de origem, que poderia resultar em despersonalização e sofrimento psíquico durante o processo de inserção. Ainda que essa forma de entendimento do conceito de assimilação tenha sido revista por alguns pesquisadores como Alba e Nee (1997), a abertura e a transformação da sociedade receptora a partir do contato e inserção dos imigrantes e minorias étnicas parece manter-se no debate.

Na psicologia, uma das principais referências é Berry (2004), que tem orientado seus trabalhos sobre psicologia da imigração a partir do conceito antropológico de aculturação, “definida como mudanças que ocorrem como resultado do contato entre grupos” (Berry, 2004:31).

Berry (2004) defende que a aculturação tem consequências para os grupos dominantes e não-dominantes, mas reconhece que o impacto maior ocorre para o segundo grupo. Em relação ao grupo não-dominante, o autor descreve diferentes modos de aculturação (Berry, 2004:34). Quando os indivíduos não desejam manter sua herança cultural e procuram interagir com outras culturas, a estratégia é definida como assimilação. Em contraste, quando buscam manter a cultura de origem e evitar a interação com a cultura dominante, define-se como separação. A integração, por sua vez, ocorre quando se mantém a cultura de origem em algum grau e aceitação na cultura da sociedade majoritária. Por fim, quando há pouca possibilidade ou desinteresse em manter a cultural de origem e pouco interesse em interagir com a sociedade receptora, ocorre a marginalização. Um aspecto importante considerado por Berry é a influência da discriminação no processo de marginalização, referindo-se também aos preconceitos e estereótipos presentes nas relações étnicas, reforçando a problematização das barreiras atitudinais impostas pela sociedade receptora à inclusão dos imigrantes e mostrando que o processo não depende apenas do esforço unilateral dos indivíduos e grupos minoritários, tal como se procurou discutir em outro trabalho (Kohatsu, 2019).

Crochík (1997:18) explica que o “preconceito diz respeito a um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para poder se defender de ameaças imaginárias, e assim é um falseamento da realidade”. Tendo como referência a Teoria Crítica da Sociedade, principalmente os estudos de Horkheimer e Adorno, Crochík esclarece que o preconceito não deve ser entendido como um fenômeno estritamente individual, embora se manifeste devido às necessidades psicológicas irracionais de certos indivíduos. A predisposição em agir de modo irrefletido e hostil em relação àqueles considerados mais frágeis não é inata, mas decorrente do processo de socialização por meio do qual os indivíduos introjetam valores sociais de forma inconsciente. Crochík enfatiza que “a psicologia não é suficiente para a compreensão do fenômeno. Antes, deve-se localizar na sociedade o que leva o indivíduo a ser ou não preconceituoso” (Crochík, 2008:69).

Na pesquisa sobre educação inclusiva realizada por Crochík, Kohatsu, Dias, Freller e Casco (2013: 40), a hipótese geral foi “quanto maior o grau de inclusão (...) menor será o preconceito (...)”. Esclarecem que o “preconceito é uma atitude que contém uma tendência para a ação” (Crochík e cols., 2013:13) e a discriminação, por sua vez, pode ser considerada uma ação derivada de preconceitos. Portanto, sempre que houver discriminação, haverá preconceito. Por outro lado, a ausência de discriminação não significará necessariamente a ausência de preconceito, pois sob certas condições, como em sociedades mais democráticas, o preconceito poderá se manter encoberto, enquanto que em circunstâncias com o

predomínio de um clima autoritário, em que a perseguição às minorias é encorajada, a manifestação poderá ser francamente explícita e declarada.

Na referida pesquisa (Crochík e cols, 2013) foram propostas como categorias de análise: segregação, marginalização e inclusão e seus respectivos indicadores. O fato dessa pesquisa não ter sido realizada com alunos imigrantes demandaria a revisão desses indicadores. No entanto, ao observar os indicadores da categoria inclusão, nota-se que podem ser úteis também para a análise do nível de inclusão de alunos imigrantes. Os indicadores da categoria inclusão propostos foram: “boa interação com colegas”, “participação/aprendizagem escolar”, “igualdade de tratamento pelos professores”, “autoinclusão”, “não anulação das diferenças” (Crochík e col, 2013:117-118), que serão retomados na discussão dos resultados.

Pesquisas sobre educação de alunos imigrantes

No Brasil, mais recentemente, algumas coletâneas sobre a temática imigração-educação começaram a ser publicadas (Bahia e Santos, 2016; Mazza e Norões, 2016; Rodrigues, 2017). Observa-se ainda que a presença significativa de alunos de origem boliviana nas redes públicas de ensino tornou-se objeto de investigação, conforme pode se ver em alguns artigos publicados (Magalhães e Schilling, 2012; Oliveira, 2012; Carvalho, 2015; Freitas e Silva, 2015; Kohatsu, Ramos e Ramos, prelo-a).

Em outro trabalho (Kohatsu, Ramos e Ramos, prelo-b), foi realizada uma revisão de dissertações e teses portuguesas e brasileiras sobre educação de imigrantes, sendo constatado que a interação de alunos estrangeiros e nacionais foi objeto de investigação de pesquisas realizadas nos dois países. Silva (2007) investigou estereótipos e preconceitos dos alunos de nacionalidade portuguesa em face de alunos imigrantes oriundos do Brasil, Cabo Verde, Ucrânia e China e confirmou a hipótese de que o preconceito/racismo manifestava-se essencialmente de forma sutil e não de forma flagrante. No estudo realizado por Botas (2010), no qual foram analisadas as atitudes de crianças em relação ao endogrupo (portugueses) e ao exogrupo (cabo-verdianos, brasileiros e chineses), os resultados indicaram o favoritismo das crianças portuguesas pelo endogrupo. Não foram observadas, no entanto, depreciação ou avaliação negativa do exogrupo. Todavia, concluiu-se que a ausência de avaliação negativa não significava a ausência de preconceito, pois sua manifestação sutil era flagrada pela negação de traços positivos ao exogrupo. A pesquisa de Robalinho (2016) teve por objetivo investigar as atitudes de 195 jovens secundaristas portugueses em relação à imigração, buscando verificar manifestações de atitudes positivas

ou negativas. Os resultados mostraram que os jovens apresentavam atitudes positivas em relação à imigração, sendo as garotas mais favoráveis do que os garotos.

Em relação às pesquisas brasileiras, Oliveira (2013) destacou que a característica mais marcante nas interações entre alunos brasileiros e bolivianos foi o isolamento da maioria dos imigrantes, que pode ser entendido como recusa de contato por parte dos brasileiros e também acionado como mecanismo de defesa contra agressões verbais e físicas. Soares (2015) investigou a relação entre alunos nacionais e imigrantes peruanos e chineses do ensino fundamental II e apontou baixa interatividade dos imigrantes em sala de aula, que preferiam agrupamentos com colegas da mesma nacionalidade. Rosa (2016), ao investigar a inserção de alunos imigrantes africanos negros no ensino médio, observou também manifestações de discriminação, preconceito e racismo no ambiente escolar.

Pesquisas sobre educação de alunos paraguaios - revisão bibliográfica

Parte significativa da produção acadêmica sobre o tema refere-se à educação escolar nas regiões da fronteira entre Brasil e Paraguai. A educação escolar nestas regiões possui particularidades, seja pelo contato com as diferenças culturais e linguísticas dos indivíduos, seja pelas características socioeconômicas da região e das relações entre estes países.

Das diferenças linguísticas, o Paraguai possui uma particularidade, que é a língua guarani, oficial no país desde 1967. Em algumas produções que apontavam a denominação “brasiguaios” - brasileiros que emigram para as regiões paraguaias próximas da fronteira com o Brasil - foi possível verificar dificuldades e conflitos, que as diferenças entre imigrantes e o preconceito com as diferenças linguísticas podem gerar:

“Os imigrantes e seus descendentes [dos brasiguaios] comentam que estão sendo discriminados no ambiente escolar por não saberem o guarani. As novas gerações sentem bastante dificuldade em aprendê-lo, uma língua com uma estrutura gramatical bastante distinta do português e do espanhol. Elas não aprendem em casa, como os paraguaios, porque o idioma doméstico é o português (...) Além disso, existem desprezo e preconceito em relação ao idioma guarani, visto como língua dos índios”⁷ (Albuquerque, 2010: 586- 587).

⁷ A concepção de que a língua guarani é indígena não é hegemônica, ela pode ser vista como uma língua geral, por exemplo, semelhante à língua geral paulista dos séculos XVI e XVII (Rodrigues, 1996). Pelo que aponta Albuquerque (2010) é com depreciação e preconceito que nessas regiões fronteiriças se referem ao guarani como língua de índios.

A citação mostra situação contrária do que pretende este artigo, uma vez que se trata de brasileiros como imigrantes no Paraguai.

Brand e Calderoni (2010) apresentam as construções estereotipadas sobre os povos indígenas na região do Mato Grosso do Sul. Os autores indicam que os preconceitos contra indígenas naquela região provocam forte exclusão. Os estudantes que se identificam como indígenas quando não se sentem livres para falar sobre sua identidade, preferem se autodenominar como paraguaios ou negros:

“O silenciamento sobre sua identidade indígena, apresentando-se como “paraguaios” ou “negros”, é uma estratégia de inserção e aceitação naquele espaço escolar, em que persistem representações negadoras de sua identidade, ou, em que persistem os estereótipos acima. Frente à impossibilidade de negar a sua diversidade, manifesta na cor da pele e em outros atributos raciais, entendem que sua identificação como negros e/ou paraguaios é uma forma mais favorável de inserção nesse espaço” (Brand e Calderoni, 2010: 69).

É possível compreender dois tipos de identidades diferentes no caso dos alunos paraguaios na região de fronteira: uma étnica ou racial que pode estar relacionada ao indígena e ao negro, outra relacionada à nacionalidade paraguaia, que pode lhes proteger de maiores preconceitos e exclusões. Vale questionar se esta discriminação contra a identidade indígena, indígenas brasileiros e paraguaios, pode apresentar conflitos também por conta da particularidade desta região, principalmente se considerarmos o confronto de fazendeiros e produtores agrícolas contra indígenas – é notório que o estado do Mato Grosso do Sul (MS) possui mais de 60 territórios indígenas e quilombolas para demarcação (Rodrigues, 2019). Porém, a luta por terras indígenas não é uma particularidade do estado do MS, assim como os estereótipos contra a identidade indígena se estendem para além das regiões de repressão às terras indígenas.

Berger (2015) apresenta as atitudes de professores brasileiros frente aos idiomas espanhol e guarani em escola da fronteira – Ponta Porã, MS. Para a autora, o estereótipo de pobreza tem sido associado ao idioma guarani, e a pobreza também, ao índio. Este talvez seja visto como excluído do processo capitalista, da modernidade ocidental e do consumo da mercadoria.

Investigação empírica

Caracterização da escola

A escola P. é pública e pertence à rede estadual de educação de São Paulo, situada no município de São Paulo, sendo uma das que possui um dos maiores números de alunos imigrantes. Funcionando em três períodos – matutino, vespertino e noturno – a escola mantém classes de ensino fundamental inicial e final, ensino médio e educação de jovens e adultos.

Em 2019, constam matriculados na escola 195 alunos de nacionalidade estrangeira, sendo a maioria de origem boliviana (135 alunos), seguida pelos paraguaios (14), bengalis (12), argentinos (11), angolanos (4), colombianos (3), peruanos (3), chineses (3), equatorianos (2), sírios (2), egípcios (2), libaneses (1), marroquino (1), armênio (1) e português (1).

No ensino médio, constam matriculados 49 alunos de nacionalidade estrangeira, a maioria de origem boliviana (35 alunos), seguida pelos paraguaios (5), angolanos (3) e de outras nacionalidades.

Participantes

Participaram das entrevistas 30 alunos da terceira série do ensino médio, a maioria de origem boliviana, e também do Paraguai, do Peru e de Angola. A escolha dessa série ocorreu por ser o último ano do ensino médio e conclusão da educação básica.

Neste artigo serão destacadas as entrevistas realizadas com três alunos de origem paraguaia. Bruno⁸ (17 anos), nascido no Paraguai, veio ao Brasil com cinco anos; cursava a 3ª série do ensino médio em 2018. Letícia (17) nasceu no Paraguai e veio ao Brasil com sete anos. Ângelo (17) nasceu no Brasil, mas seus pais são paraguaios. Letícia e Ângelo são alunos da 3ª série do ensino médio em 2019. Os alunos entrevistados eram os únicos de origem paraguaia nas classes de terceira série do ensino médio.

Instrumento e procedimentos

Neste artigo, serão apresentadas apenas as entrevistas com estudantes de origem paraguaia. Deve-se recordar, como informado anteriormente, que se trata-se de um recorte de uma

⁸ Com o propósito de preservar a identidade dos alunos, foram usados nomes fictícios, conforme informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

pesquisa mais ampla onde foram utilizados outros instrumentos e procedimentos para coleta de dados.

Para a realização das entrevistas com os alunos do ensino médio, foi utilizado um roteiro semi-estruturado. Além dos dados pessoais, foi solicitado aos entrevistados que contassem sobre o início na escola, a alfabetização em língua portuguesa, os relacionamentos com os colegas da escola, relatos de discriminação, língua e cultura paraguaia na família, ensino de conhecimentos sobre o Paraguai e as perspectivas após a conclusão do ensino médio. Estas mesmas categorias serão utilizadas para a apresentação dos resultados das entrevistas. A verificação destes aspectos cumpre compreender o processo de escolarização de estudantes imigrantes.

As entrevistas, áudio-gravadas sob consentimento dos alunos, foram realizadas na escola, em 2018 e 2019.

Resultados

Sobre o início na escola e a alfabetização em língua portuguesa

Bruno está na escola P. desde o 4º ano do ensino fundamental; Ângelo desde o 1º ano e Letícia desde o 2º ano.

Quando Bruno chegou ao Brasil tinha cinco anos. “Antes do jardim de infância, eu tive que ficar um ano em casa para me acostumar com a língua, porque eu não entendia nada”. Depois da escola de educação infantil, estudou em uma escola de ensino fundamental da rede municipal, onde foi alfabetizado. Sobre a alfabetização relatou: “Quando eu cheguei aqui (no Brasil) ainda não sabia ler. E eu aprendi a escrever e a ler na primeira série”. Contou que teve dificuldades, mas só no início. Bruno estudou na escola P. desde o quarto ano do ensino fundamental, permanecendo na mesma escola até concluir o ensino médio, em 2018.

Ângelo recordou do primeiro dia na escola P. “Eu lembro, sim. A gente fazia duplas na sala. Eu fiquei ao lado de uma garota que não está mais na escola”. Lembrou que a professora era substituta e ficou com a turma por dois anos. “Era Dona L. Eu ainda tenho contato com ela. Minha mãe fala com ela [...] Todo mundo amou ela. Foi muito legal aquela época. Ela era massa mesmo, bem legal. Ela era substituta, aí virou nossa titular e ficou com a gente até a segunda série”. Ângelo lembrou também da inspetora: “Eu tinha medo dela. Ela já chamava gritando. Eu era o primeiro nome da lista. Eu estava naquela transpiração. Meu deus, eu estava em choque”. E ainda: “A gente fazia fila. A gente até cantava às vezes o Hino do Brasil. Primeira e segunda série a gente cantava direto o Hino do Brasil”. Sobre a

alfabetização, não teve dificuldades, provavelmente por ter nascido no Brasil e estar mais familiarizado com o português.

Antes de vir ao Brasil, Letícia estudou até o segundo ano no Paraguai. De seu primeiro dia na escola P. contou: “O primeiro dia eu lembro direitinho. Eu achei muito legal porque era uma coisa que eu queria saber como era, um país diferente, uma cidade diferente”. Quando chegou ao Brasil, estava com sete anos e sua expectativa era prosseguir os estudos no terceiro ano, mas foi matriculada novamente no segundo ano, na escola P., para aprender mais o português.

“(...) falaram (a escola) para eu esperar, me colocaram no segundo de novo para aprender primeiro (português), para depois passar para o terceiro ano. (...) Eu não entendi direito, na verdade, porque eu não sei se é normal eles fazerem isso, de colocarem no segundo. (...) Eu cheguei a terminar (segundo ano no Paraguai). Eu vim para cá com o objetivo de já entrar no terceiro ano. Porém, eles decidiram me colocar no segundo para justamente aprender o português antes”.

Letícia contou das dificuldades iniciais com a língua, mas que foi auxiliada pela professora e pelas colegas:

“Sim, certas coisas eu não entendia... Eu lembro que era a professora D. Nossa, foi muito legal porque ela teve muita paciência comigo. Tinha coisas que eu realmente não entendia, chegava, tentava explicar direitinho ou pedia para uma das meninas (bolivianas) traduzir um pouquinho pra mim, aí eu já tinha uma noção”.

Em relação à alfabetização em português, Letícia relatou as dificuldades que teve no início:

“Sim, porque eu ainda escrevia em espanhol. Eu entendia o que a pessoa falava, porém eu escrevia de uma forma errada, eu escrevia em espanhol. Eu tive muito problema com o ‘s’, ‘ss’, ‘ç’, essas coisas. Foi bem difícil no começo porque o espanhol, basicamente, não tem essas regras. Então era bem mais fácil. [...] Foi só nos primeiros dois anos, depois ficou muito fácil. Já falava direto, mas o sotaque ainda não saía”.

Letícia contou que na escola paraguaia aprendeu o espanhol e o guarani, ensinado a partir do segundo ano, não sendo, no entanto, obrigatório na escola em que estudava, embora todos falassem: “E muitas vezes é bem misturada a língua, o guarani com o espanhol. Têm

momentos em que o professor está falando em guarani e do nada começa a falar em espanhol para acostumar, mesmo”. Mas, em relação à escrita, “A gente usa mais o espanhol. A gente fala o guarani, porém, usa o espanhol na escrita”.

Na escola P. a entrevistada disse que compreendia os professores e que seu problema foi com a escrita: “Até a quinta série eu tive problemas com a escrita”. Parte das dificuldades de Letícia pode ser entendida pelo fato de sua alfabetização ter sido em espanhol e na escola brasileira teve de se adaptar à escrita em português. No entanto, Bruno, que iniciou sua alfabetização no Brasil, também relatou dificuldades iniciais por estar aprendendo o português como segunda língua. Dos três entrevistados, Ângelo foi o único que não relatou dificuldades na alfabetização, provavelmente por estar mais familiarizado com o português.

A respeito desse período inicial da escolarização, deve-se destacar a importância que Ângelo e Letícia deram ao apoio das professoras, de quem recordam afetivamente até os dias de hoje, inclusive mantendo contato, como contou Ângelo. O apoio das colegas que falam a mesma língua também foi lembrado por Letícia: “Eu fui muito acolhida quando cheguei”.

Os relacionamentos com os colegas da escola

Bruno contou que: “nas minhas amizades eu não tinha preferência, eram tanto brasileiros quanto bolivianos e os outros imigrantes que tinham lá”. No entanto, em outro trecho da entrevista reconsiderou: “na verdade, eu tive mais amigos bolivianos porque, como os outros estrangeiros, eu era mais quieto. Então eu acabava me relacionando mais com eles. Mas eu tenho amigos, tipo o L., que é brasileiro”. Embora cite amigos brasileiros, é interessante notar que seu colega mais próximo na sala de aula é um aluno peruano, que senta ao seu lado, na primeira fileira, ficando próximos, praticamente encostados à mesa do professor.

Ângelo comentou que muitos de seus colegas são os mesmos desde o primeiro ano, embora alguns tenham saído da escola e depois retornado. Recordou os nomes de alguns, como o amigo R., que conheceu no pré-primário, o colega B., boliviano, que conheceu no primeiro ano, e o colega F., que também conheceu quando criança, de família boliviana. Ângelo contou que as famílias dos colegas R. e B. são conhecidas de sua família. Do Paraguai, fez referência à amiga Letícia e ao aluno E., chamado de “Paraguai”, esboçando riso quando se recorda. Quando lhe é perguntado se ele também era chamado dessa maneira, Ângelo responde “Não tem por que me chamar assim”, dando a entender que não se identifica como paraguaio.

Letícia recordou que a primeira pessoa com quem falou na escola P. foi uma das colegas bolivianas, porque conversavam em espanhol. “Aí eu sempre fiquei naquele grupo, justamente por isso, porque eu me entendia mais com elas”. Citou o nome da amiga M. e das colegas E. e D., com quem estuda até hoje, e dizendo “são as que mais conversavam comigo naquele tempo”, “eu sempre ficava com as meninas, brincava com elas”. No entanto, disse que logo se enturmoura com o resto do pessoal, pois todos falavam com ela ou pelo menos tentavam. Atualmente, Letícia divide sua atenção com o grupo das colegas bolivianas, que se sentam juntas de um lado da sala, e as colegas brasileiras, que se sentam do outro lado, conforme pode se constatar durante as observações em sala.

“Não tenho preferência porque eu sempre dou atenção para os dois (grupos), porém, de um tempinho pra cá, eu vi que eu estava me enturmando mais com essa turma dos brasileiros do que com a das bolivianas. Engraçado que eu notei isso, porque as bolivianas, desde o começo, foram muito fechadas, na delas. Mas no meu caso, eu fui me abrindo mais. Então, eu me encaixei mais nesta turma das brasileiras, mas, mesmo assim, eu não perdi o contato com elas”.

Letícia contou que saía muito com M., a amiga boliviana, iam ao shopping para ver filmes, tomar sorvete, mas depois que a amiga começou a namorar, “ela me deixou de lado”, comentou rindo. A atenção aos dois grupos é alternada: “eu revezo um pouquinho. Têm momentos que eu só quero estar de boa, aí eu fico com as meninas bolivianas. Tem vez que o pessoal (brasileiros) me chama, aí eu vou. Mas eu sempre dou atenção pros dois grupinhos”. Mas se solta mais com os colegas brasileiros.

Letícia relatou que conheceu Ma., sua amiga brasileira, em 2016. Disse que durante a semana, após a saída da escola, tarde da noite, dorme na casa de Ma. e, de manhã, retorna para sua casa, que é um pouco longe. Disse que vão a shows, viagens e frequentam as reuniões de família, uma da outra, e festas de aniversário. Mas em vários momentos, fez questão de dizer que mantém os laços de amizade com as colegas bolivianas, que considera “bem mais dedicadas do que as brasileiras”.

Relatos de discriminação

Bruno é bem assertivo nessa questão, conforme pode se ver em seu relato: “Não, eu não era tratado com distinção, porque eu não parecia imigrante. O pessoal não me via como imigrante, não sabiam que eu era. (...) Não pareço imigrante, nunca sofri (discriminação)”.

Ângelo relatou que os colegas sabem de sua origem paraguaia, mas nunca sofreu preconceito por isso. Contou que considera normais as brincadeiras, que podem extrapolar, mas nunca presenciou isso. Disse que em relação aos colegas imigrantes ocorre o mesmo. “O pessoal brinca, mas para na hora que vê que o outro está bravo. Não chega a brigar”.

Letícia recordou que no início tinha receio dos colegas não conversarem com ela pelo fato de ser uma estrangeira, mas disse isso nunca ocorreu: “nunca ninguém deixou de falar comigo ou tentar falar, né”. No entanto, lembrou de alguns episódios:

“Teve umas quatro ou cinco vezes... Eu nunca levei a mal, na verdade. Os meninos falavam que eu era falsa, porque eu era do Paraguai. Na verdade, eles faziam direto essa brincadeira. Tipo, nunca levei para o lado pessoal, mas, depois de um tempo, eu comecei a pensar nisso. Então eu acabei sentindo isso por um tempinho. Foi na quinta série, quinta ou sexta, se não me engano. Aí sempre brincavam com isso, porém sempre eu brincava junto, mas depois de um tempo eu comecei a pensar, poderia ter sido um *bullying* mesmo”.

Letícia comentou que as brincadeiras não ocorreram mais e que algumas vezes os colegas demonstram curiosidade e pedem para que ela fale alguma palavra em guarani ou espanhol. Aliás, contou que algumas vezes conversa em guarani com seu colega Ângelo. Entretanto, recordou que já presenciou manifestações de preconceito contra os paraguaios, como na ocasião em que seu tio foi insultado por um brasileiro: “Ah, volta pro mato, você não pertence aqui, volta pra lá”. Disse que é esses episódios são bem raros, mas comenta que o brasileiro nega a origem indígena, diferentemente dos paraguaios e bolivianos.

Língua e cultura paraguaia na família

Sobre a língua, Bruno contou: “então, a gente não fala muito espanhol em casa. A gente fala uma mistura de guarani com espanhol. (...) Então, porque assim, guarani não puro. Como a gente não conhece todas as palavras, a gente acaba usando algumas em espanhol”. Não conversam em português em sua casa, entretanto, “aprendi o sotaque brasileiro rápido, me habituei facilmente”. Bruno contou também que em sua casa tomam tererê (bebida feita de mate), fazem sopa paraguaia, *chipa*, biscoito típico paraguaio, feito de polvilho e queijo.

Já Ângelo disse que “Vai variando. Normalmente é mais português”. Entre os filhos, a conversa ocorre em português, porém, entre os pais: “Às vezes eles falam alguma coisa na língua deles(...) Falam guarani. (...) . Eu não entendo muito, sabe? Eles falam mais quando

estão no trabalho. (...) Eu falo espanhol até que bem. E guarani não falo muita coisa, não. Entendo bastante. Eu não consigo pronunciar (guarani)”.

Ângelo contou que mantém contato frequente com a família no Paraguai e lá conversam misturam guarani e espanhol: “A mesma coisa, espanhol e guarani, mas só que normalmente o pessoal mistura guarani com espanhol. Tipo, hoje em dia, o guarani não é muito puro, como antigamente, sabe?”.

Ângelo comentou que sua avó telefona com frequência e vem ao Brasil a cada dois ou três meses. Disse que tenta conversar em português com a avó, mas a maior parte das vezes precisa se esforçar em falar em guarani com ela, ou espanhol com guarani, e assim vai se comunicando. “Em casa, quando eu não entendo alguma palavra, eu peço para eles falarem o que é, para ver se eu consigo colocar no meu vocabulário”.

Sobre a preservação da cultura paraguaia, Ângelo fez referência a um campeonato de futebol, realizado por paraguaios em um parque perto da escola, mas disse que não conhece outras manifestações culturais da comunidade paraguaia no Brasil. Contou que, por conta própria, estudou bastante sobre o Paraguai, citando a Guerra do Paraguai, que envolveu o Brasil, a Argentina e o Uruguai. “Cada um tinha levado sete navios de ouro. Sete navios de ouro, pensa só. Tinham feito uma média de mais ou menos quanto eles levaram de tudo lá do Paraguai. (...) Pensei, uma terra tão pobre já foi muito rica, assim”.

Letícia contou que em sua casa não conversam em português, apenas em guarani. E afirma: “Eu falo fluente em guarani, em espanhol e em português. (...) Eu só falo português quando eu saio de casa, na verdade”.

Sobre a cultura, Letícia enfatizou: “A cultura de lá nunca saiu de mim. Por exemplo, quando a gente tem um feriado de lá (Paraguai), a minha mãe não trabalha no dia. Tem feriado aqui no Brasil, porém a gente continua trabalhando. Quando tem feriado de lá, a gente nunca trabalha”. Como a família trabalha em oficina própria de acabamento de costura, essa flexibilidade se torna possível.

Embora os hábitos cívicos, culturais e religiosos do Paraguai sejam mantidos em sua casa, a família não participa de comunidades, como os bolivianos. Letícia se esforçou em recordar

o nome da igreja⁹ em que os paraguaios participam dos cultos. Recordou, no entanto, o nome da santa padroeira do Paraguai:

“Kaacupê, é o nome da santa. Dia oito de dezembro sempre tem um evento lá. Que é o dia da santa. Aí é o feriado pra gente. (...) Traduzindo seria: Kaa é... como é que fala, que usa para fazer chimarrão? Mate, isso. Kaa seria o mate e cupê seria atrás. Então, mais ou menos, traduzindo seria atrás da árvore. Árvore de Kaa. Que é uma história longa”.

Ao ser perguntada sobre sua identidade cultural, Letícia afirmou que se sente mais brasileira, por passar mais tempo com os brasileiros do que com seus pais, porém sempre mantendo a cultura paraguaia. Entretanto, em outra parte da entrevista, Letícia afirmou que se sente indígena, “Pelo fato de crescer com essa cultura de índios”. “Sempre falaram (os pais), sempre falaram isso pra mim, que a gente é e que eu sou também. (...) Eu sempre falo pro pessoal. Eu falo guarani, eu sou paraguaia”.

Sobre o ensino de conhecimentos sobre o Paraguai na escola brasileira

Ângelo respondeu: “Não só do Paraguai, mas dos outros países. Não sei muita coisa da Ásia. Fala bastante dos Estados Unidos, não falam muito da Ásia, da África. Da África até falam, mas da Ásia nunca ouvi falar muito, assim”.

E a resposta de Letícia:

“Sim, que falasse um pouquinho mais. Porque eu vejo muito, principalmente aqui no Brasil, que o pessoal parece que infelizmente esquece a América Latina. A cultura ao redor do Brasil, as pessoas parecem que não enxergam. É muito americanizado aqui, né? Eu acharia, nossa, uma coisa maravilhosa ter mais conhecimento sobre essas culturas, não só a minha, tipo a boliviana, a peruana. Pelo menos tivesse o mínimo de conhecimento em relação a essas culturas porque, talvez, as pessoas, pelo fato de não terem conhecimento, acabam julgando as pessoas. Eu vejo isso”.

⁹ Refere-se a Igreja Nossa Senhora da Paz, situada no bairro do Glicério, região central de São Paulo. A igreja, de origem italiana, atualmente é referência das comunidades latino-americanas e de outros grupos de imigrantes.

Não tivemos a resposta de Bruno a respeito, mas nas respostas dadas por Ângelo e Letícia é interessante notar que os entrevistados gostariam de aprender sobre o Paraguai na escola e também sobre outros países da América Latina e sobre outros continentes, como a África e a Ásia. Coincidentemente, ambos fazem crítica à ênfase dada aos Estados Unidos nas aulas. Por fim, destaca-se a observação feita por Letícia, de que o desconhecimento pode levar a julgamentos, supostamente, equivocados das pessoas. Pode-se presumir que, segundo entendimento da aluna, o conhecimento escolar poderia, em alguma medida, reduzir tais julgamentos. É oportuno recordar Adorno (1995): ainda que o esclarecimento não possa acabar com o preconceito, é melhor algum esclarecimento do que nenhum.

Perspectivas após a conclusão do ensino médio

Bruno concluiu o ensino médio em 2018. Contou que pretendia estudar por conta própria para fazer o exame de seleção e tentar ingressar na Faculdade de Economia da Universidade de São Paulo. “Ano que vem, acho que este ano não tenho muita chance”.

Bruno comentou que “antigamente, quando sobrava dinheiro, a gente ia a cada fim de ano fazer uma viagem ao Paraguai”. Embora, há algum tempo não viajem com a mesma frequência, parece que o vínculo familiar se preservou, fator que pode contribuir para a família cogitar o retorno ao Paraguai, onde possuem um terreno, mas sem casa construída. “Eu falo que queria pelo menos concluir meus estudos aqui. Eles querem voltar; eles querem, eu não. (Se eles forem...) Provavelmente eu vou ficar”.

Ângelo também tem planos de continuar os estudos na faculdade depois de concluir o ensino médio. Pretende prestar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, utilizado para avaliar a qualidade do ensino médio, mas que possibilita o ingresso do estudante em universidades federais, a depender da pontuação obtida. Ângelo espera obter uma boa pontuação para ser aprovado em uma universidade pública ou particular, com bolsa de estudos. “Eu estou pensando em fazer odontologia ou artes. Quero fazer os dois. Estou pensando, (...) vou fazer um e depois vou fazer outro. (...) A USP Leste (Universidade de São Paulo – Campus Leste). É bem pertinho da minha casa. Lá tem os dois cursos”.

Letícia disse que após finalizar o ensino médio pretende ficar “um ano sem fazer nada, sem estudar, e depois, em 2021, começar a faculdade”. Pretende estudar medicina, não sabe em qual universidade, mas em São Paulo.

Sua família pensa em retornar ao Paraguai, onde tem casas em duas cidades. Disse que todo final de ano viajam para lá, onde a família se reúne. Sua mãe está apenas esperando a filha

se tornar independente, pois sabe que ela pretende permanecer no Brasil para estudar. Letícia também pensa em retornar, mas após se formar na universidade. “Talvez quando eu me formar. Aí eu posso trabalhar na fronteira, perto do Brasil, que lá também tem uma casa”. Sobre a possibilidade de permanecer no Brasil, acredita que não, pois a família inteira estando no Paraguai, ficaria mais difícil morar sozinha. Faltam ainda alguns meses para concluir o ensino médio. Talvez após a conclusão, suas perspectivas fiquem mais claras. Por enquanto, o que se mostra são planos ambíguos, divididos entre a vontade de permanecer no Brasil ou ficar próxima da família.

Discussão

Os três entrevistados realizaram praticamente todo o ensino fundamental e médio na escola P., indicando longa permanência na mesma escola. Alguns alunos de origem boliviana, entrevistados nesta pesquisa, também estudaram desde o início do ensino fundamental na mesma escola, diferentemente de alguns outros entrevistados, que passaram por duas ou três escolas no processo de escolarização. A longa permanência na mesma escola pode ser um indicador de inclusão escolar, se associada a outros fatores como desempenho escolar e socialização, como será discutido. Pode ser possibilitada também pela permanência da família no mesmo domicílio, sugerindo alguma estabilidade social e econômica da família.

Pelo que se pode ver, os entrevistados relataram que, no geral, não tiveram dificuldades ao longo do processo de escolarização, que ocorreu sem reprovações; recordaram apenas as dificuldades no início da alfabetização em língua não materna, que foram superadas com o auxílio das professoras e dos colegas. Não houve, no entanto, menção a algum suporte mais específico e sistemático da escola aos alunos imigrantes.

Com base nos relatos, presume-se que os três alunos sentiram-se acolhidos pelas professoras, tanto que foram lembradas com afeto, e pelas colegas, principalmente de origem boliviana, no caso de Letícia.

Embora a socialização tenha ocorrido tanto com colegas de origem estrangeira como com os brasileiros, percebe-se que a proximidade maior ocorreu principalmente com os colegas de origem boliviana, no caso de Bruno e Ângelo, ainda que não tenham assumido a preferência desde o início das entrevistas. Mesmo declarando inicialmente ter amigos brasileiros e imigrantes, Bruno justificou a proximidade maior com os colegas imigrantes pela identificação a partir de uma característica comum: “eu tive mais amigos bolivianos porque, como os outros estrangeiros, eu era mais quieto. Então eu acabava me relacionando mais com eles”. Letícia, por sua vez, mostrou-se indecisa e dividida durante toda a entrevista, ora

declarando maior proximidade com as colegas bolivianas, ora expressando maior afinidade com as brasileiras. O que se pode perceber é que Letícia mantém afinidade com os dois grupos pelas características peculiares que aprecia em cada um deles; um mais dedicado aos estudos, porém mais fechado, e outro, mais divertido, pelo que se pode deduzir de seu relato. É interessante recordar a justificativa apresentada por Letícia para a escolha do lugar na sala, próximo de uma tomada, mas também próximo dos colegas brasileiros. Aliás, não se deve desconsiderar que nas salas observadas os alunos de origem boliviana geralmente ficavam agrupados, denotando algum nível de separação do resto da turma, aspecto que também foi observado na pesquisa feita por Oliveira (2013).

O modo como manifestaram suas afinidades e preferências parece estar associado ao modo ambíguo como também expressam suas identidades, formadas não somente pela nacionalidade paraguaia, mas, sobretudo pela língua.

Bruno e Letícia nasceram no Paraguai, mas vieram ao Brasil com cinco e sete anos, respectivamente, ou seja, passaram a maior parte da vida fora do país de origem. Não só mantiveram os laços com parte da família por meio das viagens frequentes ao Paraguai, como também preservaram o idioma guarani, que é falado no âmbito familiar, ainda que mesclado ao espanhol. Bruno e Letícia podem ser considerados bilíngues pelo domínio que declararam ter do português e do guarani, isto sem considerar o domínio da língua espanhola, no caso de Letícia, mas não no de Bruno.

Ângelo, nascido no Brasil, disse que conversa predominantemente em português com os irmãos, mas os pais “às vezes falam alguma coisa na língua deles”, ou seja, em guarani, que entende, mas tem dificuldades para falar. Pelo modo como se refere à “língua deles”, presume-se que Ângelo não considera o guarani como sua língua e tampouco se identifica com sua origem paraguaia, parecendo negá-la.

Letícia afirmou na entrevista a “cultura de lá nunca saiu de mim”, referindo-se, como exemplo, aos feriados paraguaios que preservam em casa. No entanto, responde que se sente mais brasileira, por passar mais tempo com os colegas brasileiros do que com seus pais, quando lhe é perguntado sobre sua identidade. Mas também se identifica com a nacionalidade paraguaia, relacionando-a à língua guarani: “eu falo guarani, eu sou paraguaia”.

No caso de Bruno, ainda que não conversem em português em casa, mas guarani misturado ao espanhol, o entrevistado contou que aprendeu o sotaque brasileiro rapidamente, sendo

praticamente imperceptível a presença de algum acento estrangeiro em sua fala. Em outro trecho da entrevista, referente à vivência de discriminação, Bruno afirma que não era tratado com distinção, porque não parecia imigrante, não era identificado como imigrante pelos colegas. Relacionando as duas falas de Bruno, fica-se em dúvida se houve por parte dele algum esforço, ainda que não consciente, de esconder sua nacionalidade paraguaia com o intuito de se preservar de eventuais ataques discriminatórios.

A esse respeito, destaca-se que nenhum dos três entrevistados denunciou vivências explícitas de discriminação sofridas por eles. Ângelo presenciou algumas brincadeiras feitas com colegas imigrantes, mas que não extrapolaram os limites de tolerância a ponto de provocar briga. Letícia relatou que foi alvo de brincadeiras, que não considerou inicialmente como ofensas pessoais, mas depois, ao refletir, reconheceu que se tratava de *bullying*. Entretanto, segundo Letícia, essas brincadeiras cessaram e prevaleceram relações amistosas com os colegas.

O relato dos entrevistados destoa do que foi encontrado na revisão bibliográfica, em pesquisas que acusam formas de discriminação com relação a estudantes paraguaios na fronteira (Albuquerque, 2010; Brand e Calderoni, 2010; Berger, 2015). Destoa também das pesquisas que apontam manifestações de discriminação contra estudantes de origem boliviana (Oliveira, 2013) e outras nacionalidades (Soares, 2015; Rosa, 2016).

O fato dos três entrevistados não terem vivenciado situações de discriminação pode ser explicado pelo fato de não serem reconhecidos como imigrantes devido à aparência e ausência de sotaque, como cogitado por Bruno. Se essa explicação estiver correta, mostra que o preconceito e a discriminação não se manifestam do mesmo modo a todo e qualquer imigrante, mas pode ser acentuado pela presença do fator racial e étnico, tal como ocorrem com os imigrantes bolivianos e africanos (Rosa, 2016).

A ausência de discriminação explícita não garante necessariamente a ausência de preconceito (Crochík e outros, 2013:13). Mesmo a discriminação explícita não tendo ocorrido, a hipótese do preconceito encoberto (Silva, 2007; Botas, 2010; Crochík e cols. 2013), não manifesto abertamente, não pode ser desconsiderada. Apesar de não relatarem manifestações de discriminação, os entrevistados contaram que os amigos mais próximos são também de origem estrangeira, indicando que talvez não se sintam plenamente aceitos pelos brasileiros. Mesmo no caso de Letícia, o sentimento ambivalente diante de dois grupos que parecem não se misturar pode indicar que não se sente pertencendo integralmente ao

grupo dos brasileiros, preservando assim um vínculo com o grupo das bolivianas que poderá lhe garantir acolhimento.

Nota-se que Bruno e Letícia, nascidos no Paraguai, por um lado, preservaram a língua guarani e mantiveram alguns costumes do país de origem e, por outro, se esforçaram para aprender o português e buscaram manter uma relação amistosa tanto com os colegas brasileiros quanto com os colegas imigrantes, ainda que a preferência se manifeste em relação ao segundo grupo, no caso de Bruno. Tendo como referência os conceitos propostos pela Psicologia Intercultural de Berry, poderia-se inferir que Bruno e Letícia estão integrados à escola brasileira. No entanto, considerando a suspeita da existência de um preconceito encoberto em virtude das preferências de amizade, e também a separação entre brasileiros e imigrantes existente nas salas, a hipótese de integração é posta em dúvida.

Já no caso de Ângelo, filho de paraguaios, mas nascido no Brasil, nota-se que a fluência da língua guarani se perdeu, dominando o uso do português, mesmo no âmbito familiar. No que se refere à língua, pode-se inferir que houve um processo de assimilação. Em relação à identidade cultural, Ângelo não se identifica como paraguaio, provavelmente por levar mais em conta a sua nacionalidade como brasileiro. Apesar de seu posicionamento tender ao grupo majoritário, não se pode desconsiderar que ao longo de seu histórico escolar suas preferências de amizade se mantiveram mais próximas dos colegas bolivianos.

Pela análise das entrevistas e observações em sala, com base nos indicadores propostos por Crochík e cols. (2013), pode-se inferir que há dados que indicam inclusão. No entanto, considerando os indicadores “boa interação com os colegas”, “autoinclusão” e “não anulação das diferenças” a afirmação da inclusão demandaria uma investigação mais detalhada, sobretudo pela suspeita da existência de preconceito encoberto, ou seja, não aceitação velada por parte dos brasileiros, o que leva a maior proximidade e preferências de amizade com colegas bolivianos.

Considerações finais

“Ni ciudadano, ni extranjero, ni verdaderamente del lado de lo Mismo, ni totalmente del lado de lo Otro, el inmigrado se situa em ese lugar ‘bastardo’ del que habla también Platón, em la frontera del ser y del no-ser social”.

Pierre Bourdieu (2010:16).

Robert Park (1928), fazendo referência a um artigo de G. Simmel escreveu um ensaio que ficou mais conhecido apenas como o “Homem Marginal”. O homem marginal, segundo Park, é aquele, como o judeu referido por Simmel, que consegue se inserir na sociedade, mas fica à margem. O homem marginal é aquele que se mantém dividido por encontrar-se entre dois mundos, sem poder pertencer integralmente a nenhum deles. Por transitar entre dois mundos permanece mais ou menos estranho em ambos.

Pelo que se pode ver, não seria correto afirmar que Bruno, Letícia e Ângelo são exemplos literais do que Park caracterizou como o homem marginal, pelo contrário, há indícios de inclusão, ainda que não possa ser considerada plena, principalmente considerando que neste momento histórico há registros de preocupantes tendências de intolerância e xenofobia em curso, inclusive no Brasil.

No entanto, há algo nos relatos desses alunos que remete à imagem de uma travessia não concluída ou não definitiva. Tomando como exemplo as ambivalências de Letícia, percebe-se que fica dividida entre o grupo dos amigos brasileiros e o grupo das amigas bolivianas, ora dizendo se sentir mais brasileira, ora afirmando sua identidade como indígena guarani paraguaia. A ambivalência parece ser sua marca identitária.

Mesmo distantes da fronteira geográfica, a fronteira imaginária, que divide dois mundos vividos simultaneamente, parece se manter no horizonte, lembrando permanentemente a possibilidade do retorno ao Paraguai, mesmo depois de tantos anos vividos no Brasil.

O Paraguai parece se manter no âmbito da família; o Brasil, no espaço da escola. Assim, cotidianamente, os alunos parecem fazer a travessia dessa fronteira imaginária, transitando de um lado a outro, sem saber ao certo para qual lado estão indo ou para qual estão retornando. Estando em um lugar ou no outro, permanece a lembrança de um no outro: do Paraguai, quando estão na escola, e do Brasil, quando estão em casa. Ausências, parafraseando Sayad (2010), e presenças alternando-se como um perpétuo movimento pendular.

As considerações, ainda que finais, são provisórias, posto que tudo está em trânsito, em movimento.

Este estudo, recorte de uma investigação mais ampla, permitiu vislumbrar algumas questões sobre imigração que merecem ser revistas e aprofundadas. A questão identitária dos alunos de família de imigrantes nascidos no Brasil, denominados por alguns autores como segunda geração, poderia ser revista com base nos trabalhos de pesquisadores como

Portes, Zhou e outros. Além das questões sobre as identidades étnicas e culturais, as discussões sobre processos de identificação e negação da identificação (Crochík, 2011) entre alunos brasileiros e imigrantes também seriam necessárias para verificar possíveis tendências de discriminação, xenofobia e mesmo a existência de preconceito encoberto. Por fim, as discussões feitas neste artigo remetem também à reflexão sobre a relação entre aceitação / rejeição do imigrante e a presença de características étnicas e raciais, que podem atenuar ou acentuar manifestações de xenofobia associada ao racismo.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T.W. (1995) "Educação após Auschwitz". In: Adorno, T.W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 119-138.
- ALBA, R. e NEE, V. (1997). "Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration". In *International Migration Review*, 31 (4), *Special issue: Immigrant Adaptation and Native-born Responses in the Making of Americans*, 826-874.
- ALBUQUERQUE, J. L. (2010). "Conflito e integração nas fronteiras dos "brasiguaios". *Cad. CRH (on-line)*, Salvador, 23 (60), 579-590.
- BAHIA, J. e SANTOS, M. (orgs.). (2016). *Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios*. Livro eletrônico. São Leopoldo: Oikos. 150p.
- BECKER, H. (1996). "Conferência A Escola de Chicago". *Mana*, 2 (2), 177-188.
- BERGER, I. R. (2015). "Atitudes de professores brasileiros diante da presença do espanhol e do guarani em escolas na fronteira Brasil-Paraguai: elemento à gestão de línguas". In *Signo y Seña (on-line)*, Argentina, 28, 169-185.
- BERRY, J. W. (2004). "Migração, aculturação e adaptação". In: DeBIAGGI, S. D. e PAIVA, G. J. de (Orgs.). *Psicologia, E/Imigração e Cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 29-45.
- BOURDIEU, P. (2010). "Prefácio". In: SAYAD, A. *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos editorial.
- BOTAS, S. da C.C. (2010). *Atitudes de crianças em relação aos grupos nacionais*. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais). Universidade Aberta, Lisboa.
- BRAND, A. J.; CALDERONI, V. A. M. O. (2010). "Ambivalências na identidade de estudantes indígenas em Campo Grande", MS. *Currículo sem Fronteiras (on-line)*, 10 (1), 61-72.
- BRASIL. (1998). *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*.
- _____. (2017). *Lei de Migração nº 13.445, de 24 de maio de 2017*.
- CARVALHO, F. O. (2015). "Território do significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo". In *Revista Diversitas. Dossiê Educação e Direitos Humanos*, 4, 166-223.
- CAVALCANTI, L. e outros. (2019). *Resumo Executivo. Imigração e Refúgio no Brasil. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal*. Observatório das Migrações Internacionais. Ministério da Justiça e Segudança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília: OBMigra.
- COULON, A. (1995). *A Escola de Chicago*. Campinas: Papirus.
- CROCHÍK, J. L. (1997). *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe Editorial.
- _____. (2008). "O conceito de preconceito e a perspectiva da Teoria Crítica". In: _____ (Org.) *Perspectivas teóricas acerca do preconceito*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- _____. (2011). "A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade". In: _____ *Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CNPq, 11-34.
- CROCHÍK, J. L.; KOHATSU, L. N.; DIAS, M. A. L.; FRELLER, C. C.; CASCO, R. (2013). *Inclusão e discriminação na educação escolar*. Campinas: Alínea.
- FREITAS, M. C. DE & SILVA, A.P. (2015). "Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões". In *Cadernos de Pesquisa*, 45 (157), 680-702.
- GANS, H. J. (1997). Toward a Reconciliation of "Assimilation" and "Pluralism": The Interplay of Acculturation and Ethnic Retention. *International Migration Review*, 31 (4), 875-892.
- GORDON, M. (1964). *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press.
- HARVEY, L. (1987). A 'Escola de Chicago'. 'The Chicago School' (título original). In: _____ *Myths of the Chicago School of Sociology*. Trad. Sophia Eufrasio Nassar. Avebury, Aldershot, 1-22.
- KOHATSU, L. N. (2019). Imigração, assimilação e xenofobia: algumas notas. *Cadernos Ceru*, 30 (2), 50-75.
- KOHATSU, L.N.; RAMOS, M.C.; RAMOS, N. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*. (prelo-a).
- KOHATSU, L.N.; RAMOS, M.C.; RAMOS, N. A educação escolar de alunos imigrantes em dissertações e teses brasileiras e portuguesas. In: PEREIRA, R.M.C. (Org.) *Geopedagogia: representações da escola em mapas mentais de estudantes brasileiros, bolivianos e haitianos*. EDUFRO: Rondônia (prelo-b).
- MAGALHÃES, G.M. & SCHILLING, F. (2012). Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. *Pro-Posições*, 23, 1 (67), 43-63.
- MAZZA, D.& NORÕES, k. (orgs.) (2016). *Educação e migrações internas e internacionais: um diálogo necessário*. Jundiá: Paco Editorial.
- OIM. ONU. (2018). *Informe sobre las migraciones em el mundo 2018*. Ginebra: OIM (Organização Internacional para as Migrações).
- OLIVEIRA, L. R. P. (2013) *Encontros e confrontos na escola: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo*. São Paulo: PUC-SP, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- PARK, R. E. (1928). Human Migration and the Marginal Man. *American Journal of Sociology*, 23 (6), 881-893.
- PORTES, A. e ZHOU, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-96.
- ROBALINHO, T.F.D. (2016) *Atitudes em relação à imigração: um estudo com jovens estudantes do ensino secundário*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto, Porto.
- RODRIGUES, A. D. (1996). As Línguas Gerais Sul-Americanas. *PAPIA - Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, 4(2): p. 6-18, São Paulo.
- RODRIGUES, L. (2019). MS tem 69 áreas indígenas e quilombolas para demarcação. *Correio do Estado on-line*. Campo Grande - MS. 3jan 2019.
- RODRIGUES, L. M. de O. (2017). *Imigração atual. Dilemas, inserção social e escolarização. Brasil, Argentina e EUA*. São Paulo: Escuta.
- ROSA, E. dos S. (2016) *A inserção de alunos imigrantes africanos negros na rede estadual de ensino na cidade de São Paulo (2014-2016)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SAYAD, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos editorial.

SILVA, C.I.S. (2007). *Preconceitos etno culturais: meio rural e meio urbano – contributo para a educação intercultural*. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais). Universidade Aberta, Lisboa.

SOARES, C. de F. (2015). *Imigrantes e nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LINEU NORIO KOHATSU realizou mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em de Psicologia Escolar do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, onde atualmente é docente e pesquisador. Realizou Pós-doutorado na Faculdade de Economia na Universidade do Porto. Realiza pesquisa sobre educação escolar de imigrantes em escolas públicas de São Paulo, Brasil.

lineu@usp.br

GABRIEL KATSUMI SAITO é mestrando no Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Psicólogo graduado na mesma instituição. Pesquisador no Laboratório dos Estudos do Preconceito (LaEP- IPUSP). Atualmente pesquisa sobre a adesão à programas que cerceiam a liberdade de professores e alunos de expressão e discussão sobre política e sexualidade nas escolas.

gabriel.saito@usp.br

PATRÍCIA FERREIRA DE ANDRADE é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, realizou mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Atualmente pesquisa sobre movimentos estudantis, violência escolar e participação social de adolescentes e jovens no Sistema Único de Saúde (SUS).

pati.fa@bol.com.br

Inserção de crianças estrangeiras na escola brasileira

Leda Maria de Oliveira Rodrigues

Resumo

Este artigo analisa comportamentos de jovens imigrantes do ensino Fundamental II juntamente com alunos nacionais em sala de aula. As observações foram realizadas durante as aulas do professor de história durante um mês. O objetivo foi verificar como os imigrantes se relacionam na sala de aula com seus pares e se as práticas pedagógicas presentes podem colaborar para uma integração entre eles. Pretendemos demonstrar se o professor usa dessas práticas para facilitar a participação dos imigrantes durante as aulas, quais são essas práticas e se elas colaboram com a inserção escolar e no grupo social, pretendidos pela escola. Segundo publicações deve-se proporcionar a manutenção da identidade desses jovens imigrantes respeitando sua cultura, diferente da dominante, com apoio político do multiculturalismo e do papel relevante da escola. Entendemos a identidade como aspecto fundamental na inserção dos imigrantes frente às diferentes situações encontradas na nova sociedade onde aportaram; nesse sentido cabe a eles escolherem como se comportar diante do diferente e não aceitar a imposição do grupo dominante. Apoiamo-nos na lei para formação de professores no Ensino Superior brasileiro, em vigor desde 2015 e nos autores: Baumann (2012), Bauman (2005), Mateos (2004), Martuccelli (1996) e Goodson (2001) para analisar os dados obtidos.

Palavras Chave: Inserção escolar, Currículo, Formação professores, Escola brasileira.

Abstract

This article analyzes the classroom behavior of young immigrant and Brazilian students in elementary school I. During a whole month, observations were made during the history teacher's classes in order to explore how immigrants relate with their peers and to assess if current pedagogical practices contribute to the integration of diversities. We analyze the teacher's strategies for facilitating the participation of immigrant students and their possible impact on school and social group inclusion, as the school intends for them to be. For this purpose, the school should provide ways to maintain the identities of these young immigrants, respecting their cultures as different from the dominant culture and supporting a policy of multiculturalism. We understand identity as a fundamental aspect for the integration of immigrants faced with different situations in a new society. In this sense, it is up to them to choose how they will behave when faced with the other and how to refuse the imposition of the dominant group. The work is supported by the law providing for teacher preparation at the Brazilian tertiary level, in effect since 2015, and also by the work of Baumann (2012), Bauman (2005), Mateos (2004), Martuccelli (1996) and Goodson (2001).

Key words: School integration, Syllabus, Teacher preparation, Brazilian schools.

Este artículo contó con referato de pares.

Introdução

Este artigo é parte do trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa, Movimentos Migratórios e Educação que está sob minha orientação desde 2014. Buscamos conhecer a

imigração brasileira atual, últimos anos do século XX e decorrer do século XXI, que muito se intensificou a partir dos anos 1999. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) essa imigração vem crescendo; em 2010, ano do último censo, a população de imigrantes no Brasil era de 268.201, número que é maior do que o de 2000 que apontava um total de 143.644 imigrantes. O aumento foi de 86.7%.

Interessa-nos verificar se a lei determinada pelo ministério de Educação e Cultura (MEC) e as leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), promulgada em 1996, direcionam a formação do professor atendendo as necessidades fundamentais para cuidar da inserção social de crianças e jovens nacionais e estrangeiros na sociedade brasileira. Para que o professor possa de fato cumprir com esse objetivo verificamos se, na sua preparação profissional inclui-se a relação entre formação docente, interações sociais e práticas pedagógicas. Também investigamos se esta formação orienta como o professor pode vir a atender às necessidades de crianças e jovens estrangeiros, imigrantes recém-chegados ao Brasil, no desenvolver de seu trabalho em sala de aula nas diferentes disciplinas.

Os autores que nos apoiam reconhecem a importância dos estudos sobre imigração, realizados desde século XIX, principalmente os da escola de Chicago sobre a imigração nos EUA, que se davam sobre as bases da ideia de que a inserção social dos imigrantes ocorria pela assimilação cultural. Entretanto, atualmente, a inserção social dos imigrantes é vista de forma mais abrangente, considerando-se os dois lados, a do imigrante e a do nacional, ambos podendo se enriquecer com as diferenças culturais. A imigração americana, caracterizava-se fortemente, por milhares de imigrantes europeus fugindo das difíceis condições de vida ocasionadas pelas guerras - Primeira e Segunda Grande Guerra - e perseguições por motivos raciais, religiosos e políticos.

Os estudos da época mostram que, a inserção social desses estrangeiros só aconteceria no caso de uma assimilação da cultura americana dominante. Assimilação, aculturação e aceitação, eram as formas de entendimento de como a inserção social deveria ocorrer, partindo sempre da necessidade do imigrante adequar-se aos nacionais americanos estabelecidos, conforme terminologia criada por Elias (2000) em seus estudos. Era a forma imposta pelo país receptor da imigração - EUA - temendo que sua cultura sofresse interferências das formas de vida dos imigrantes e fosse descaracterizada, partindo do princípio que existem culturas superiores e que deveriam ser dominantes, pensamento comum entre países mais ricos e dominadores. Ressalta-se que essas ideias foram fundamentais e defendidas pelos países que se libertavam de uma colonização, passando a defender e impor o nacionalismo, para a construção mais sólida do que chamamos hoje de Estado-Nação. Essa

construção passa, em primeiro lugar, pela aprendizagem do idioma dominante que, por sua vez traz a necessidade de se estar na escola do país receptivo, sem que esse, na maioria das vezes, preocupe-se com a instituição escolar - como condição fundamental de inserção social do imigrante - para que possa ser visto e aceito harmoniosamente.

O princípio básico da escola nem sempre é de que somos iguais - enquanto indivíduos potenciais - e que os imigrantes e os nacionais podem ter muito a aprender e a ensinar entre si. Esquece-se que a escola poderia ser vista como local de troca de conhecimentos, entre imigrantes e nacionais, nas suas mais diferentes disciplinas, explorando-se todas as características dos países em jogo, desde localização territorial, idioma, cultura, valores, organização social e política. Na medida em que esse conhecimento se desenvolve os nacionais podem vir a enxergar o imigrante como os que também têm riquezas e problemas, tanto quanto os nacionais, explorando-se a história de cada um dos países.

Entendemos que as funções da escola para a inserção social do jovem imigrante são fundamentais, pois trata-se de uma das bases para a formação cultural e identitária dele. No futuro, poderá contribuir sobre a sua inserção social, como assumirá a cultura do país onde agora está, conforme analisa Bauman (2005).¹ Assim a escolha poderá ser dele, mas as condições para escolha podem advir também da escola, além da própria família - primeira socialização - relações sociais e outras instituições da sociedade. Entretanto, a escola é a primeira instituição responsável pela segunda socialização (Bourdieu, 1975) da criança e pela divulgação do conhecimento formal que a criança nacional ou estrangeira tem acesso. E esse conhecimento pode favorecer e muito as escolhas identitárias dos imigrantes, pois ele facilita o reconhecimento dos indivíduos (alteridade), suas origens territoriais e por sua vez culturais, se for trabalhado de forma a desmistificar os preconceitos. Podemos admitir que nem todas as crianças e jovens tenham acesso à escola, embora deveriam ter. O acesso à escola ocorrerá dependendo da ênfase dada pelo Estado aos princípios de liberdade, autonomia e emancipação a que todo indivíduo tem direito. Trabalhar esses princípios é uma das tarefas que caberá à escola formal. No caso dos jovens estrangeiros, o ingresso na escola depende das leis do país de acolhimento, leis essas que muitas vezes não permitem sua matrícula imediata.

A escola pode ser considerada uma das instituições principais na inserção social de imigrantes, por ser ela a proporcionar, de fato, o primeiro acolhimento da criança e jovem estrangeiro. No caso do Brasil, é necessário compreender como ocorre a formação de

¹ Zygmunt Bauman em seu livro *Identidade* (2005) analisa o problema da identidade em grupos migratórios de forma bem realista, partindo dele próprio e da sua condição de migrante refugiado.

professores e gestores escolares e se esse modelo de formação prepara profissionais da educação para o atendimento de jovens imigrantes. Esse tema será tratado no item formação de professores.

Veamos a seguir os autores que embasam este trabalho dando significados às informações obtidas pelas observações realizadas e como estas terminaram por apontar outro tema relacionado ao nosso problema, ou seja a importância da formação dos professores e gestores escolares.

Referencial teórico

Partimos da definição de identidade por considerar que ela é o eixo de apoio do indivíduo no grupo social, e para isso ele deve ter consciência de quem ele é, o quanto necessita valorizá-lo para não se sentir inferiorizado e estigmatizado pelo outro, nacional. Sayad (2010) descreve como um emigrado pode se enxergar diante do outro, este visto como dominador e superior. Descreve, a partir de uma entrevista, a forma inferiorizada pela qual um “emigrante lá” e “imigrante aqui”, argelino, se considera. Este imigrante argelino entende que o nacional sempre o considera como um ser inferior, e que o imigrante foi feito para trabalhar. No caso da imigração argelina para a França, este imigrante sentia-se inferiorizado, na medida em que os franceses só concediam um mínimo de respeito por eles se fossem trabalhadores, caso contrário sempre seriam vistos como ladrões ou potenciais inúteis (...) “un extranjero, un inmigrado, está hecho para trabajar; un inmigrado que no trabaja, qué utilidad tiene? Para qué sirve? (...) Vás a correos a enviar tu dinero y tiene que demostrar que lo has ganado, lo que quiere decir que no has robado (...)” (Sayad, 2010: 78). Este tipo de sentimento é aquele que o nacional dominante quer inculcar no imigrante - que este está na sua dependência e que na verdade, ele é um problema a mais para seu país. Essa relação nacional/imigrante pode ser amenizada a partir da escola, se professores e gestores puderem criar condições para que os alunos entendam a importância do conviver, e isso em parte (poderíamos acrescentar outros fatores, como práticas pedagógicas, capital cultural e social do professor, etc.) depende da qualidade da formação desses agentes escolares.

Nesse ponto vamos esclarecer o que enfatizamos na formação de professores e no estudo do currículo. Pensando na direção que deveria ter a formação dos professores e gestores escolares, lembramos também do currículo desenvolvido e da sua composição, pois esta última determinará a formação desses profissionais. Sua composição necessita de um conjunto de disciplinas que desperte o interesse e a curiosidade em conhecer o presente,

especificamente sobre o real contexto social onde irão atuar. As disciplinas devem fornecer capacitação teórico-prática para profissionais da escola.

Goodson (2001), em seus estudos sobre a história do currículo expressa como ele compreende a necessidade de se ter nas disciplinas colocadas para seu desenvolvimento a relação entre o social, o político e o pedagógico e como esses aspectos estão interligados. Essa interrelação deve propiciar ao professor e demais componentes da escola a percepção de que a sociedade atual está em pleno movimento, em função das crises econômica, social e política pela qual passa o sistema capitalista contemporâneo. Assim estarão aptos a compreenderem quem são hoje os agentes aprendizes que estão em suas salas de aula. Ademais, a falta desses estudos impede que os professores e gestores escolares compreendam os movimentos sociais, e especialmente os movimentos migratórios, realidade inquestionável atualmente no mundo todo.

A formação do professor, do ponto de vista da realidade social multicultural, precisa desenvolver a ideia de que as sociedades são compostas por uma mescla de etnias e culturas diferentes, pois está em jogo, a cultura dos nacionais e a dos estrangeiros. Por sua vez, segundo Mateos (2004), é preciso compreender que as etnias são caracterizadas pelos traços culturais que cada indivíduo traz consigo, e não a partir do fenótipo de cada grupo social. Desta forma, as práticas pedagógicas devem aproximar essas culturas de forma a valorizá-las, e não enxergá-las como inferiores.

O conteúdo curricular deve partir do princípio do multiculturalismo, isto é, a ideia de que os grupos minoritários estão presentes e a cultura dos mesmos deve ser respeitada e sua identidade assegurada. Isso significa não só admitir a existência dessa pluralidade cultural somente na vida privada - identidade privada, mas no social como um todo, o que seria o processo de autoafirmação pública das identidades, Martuccelli (1996). Dessa forma, enquanto os imigrantes forem vistos como uma parte do todo social e não compondo esse todo, esse grupo será discriminado. Isso não se passa apenas com os imigrantes, mas também com todos que se sentem excluídos, como é o caso dos homossexuais, dos grupos LGBTIs, dos negros em sociedades preconceituosas e outros. As diferentes culturas são marcadas por práticas e concepções específicas, pelo modo como enxergam o mundo atual, por valores diferenciados, por exemplo, as sociedades menos conservadoras, mais avançadas em termos de aceitação das diferenças tendem a acatar e respeitar a diversidade sexual e os que vieram de outros territórios. Enquanto outras sociedades, mais conservadoras, mantém grupos homofóbicos e xenófobos. Muitas vezes não aceitam nem

mesmo um imigrante de terceira geração, que embora tenha a mesma nacionalidade, não são aceitos pelas suas características fenotípicas.

A escola e o professor recebem jovens nacionais e estrangeiros, fato que pode suscitar no próprio professor e nos alunos qualquer um dos sentimentos que levam, necessariamente, ao estigma e à rejeição do outro, por qualquer das razões especificadas acima.

Desta forma, partimos do princípio de que é a formação do professor que dará condições de, em primeiro lugar, formar esse profissional com bases teóricas para conhecimento e importância de diferentes culturas, valores e práticas culturais, dependendo da origem territorial do indivíduo, do contexto social e político de sua origem. Espera-se, então, que o currículo de formação do professor trate de abarcar estudos sociológicos, antropológicos e políticos possibilitando o entendimento e aceitação do outro, alteridade - aceitação do diferente - e não o estigma. Isso vale como uma forma de conscientização para o futuro professor de forma que imbuído dessa clareza possa ensinar os mesmos princípios para alunos, nacionais e estrangeiros.

O multiculturalismo, entendido como estratégias políticas para governar ou administrar problemas de diversidades gerados pelas sociedades multiculturais (Hall, 2003), pode e deve ocupar-se do currículo que trata da formação dos professores que por sua vez enfatize as diferentes formas de inserção da criança imigrante na escola.

Partindo-se da ideia de que o currículo deve refletir as necessidades do grupo social e o contexto atual, é importante que este exija a aprendizagem de um idioma a mais para a formação de professores e gestores escolares, o idioma materno e de outro mais aceito universalmente. Considerando que o multiculturalismo é a vinculação entre política e identidade, cabe então ao político determinar uma legislação que possa dar garantia de liberdade cultural e identitária aos diferentes, dentro do grupo dominante. O multiculturalismo² daria os parâmetros gerais dessa formação, pela legislação, desde a elaboração curricular até a ação direta dos gestores escolares.

² Sobre o conceito de multiculturalismo ver também o trabalho de Gerd Baumann (2012). Este autor não concorda com a ideia de se identificar multiculturalismo como sendo a “política do reconhecimento”, discussão que tem com Charles Taylor (1994), o que para Baumann seria a reafirmação do colonialismo. Baumann (2012) não define multiculturalismo, mas preocupa-se em alertar para a importante relação entre multiculturalismo e identidade e os problemas dessa relação, que não se resolveria com a proposta de “política de reconhecimento”.

Procedimentos

A pesquisa empírica, eleita para tratar da importância do multiculturalismo e as formas curriculares de formação de professores e gestores escolares, baseou-se num conjunto de relatos de observações realizadas e transcritas por dois dos participantes do grupo de pesquisa aqui já mencionado. As observações foram realizadas conforme as regras descritas por Menga Lüdke e Marli E.D. A. André (1986) em publicação das autoras denominada: *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. O trabalho das autoras parte de uma análise cuidadosa do que trata a pesquisa com abordagens qualitativas como é o caso da pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Cuidadosamente avaliam que a pesquisa qualitativa etnográfica antropológica não se aplica diretamente na pesquisa educacional. Neste caso, as autoras apoiam-se em Wolcott (1975), Bogdan e Biklen (1982) para expressar do que se trata a pesquisa etnográfica e qualitativa em educação deixando claro que esta "(...)deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo", Wolcott (1975, apud Ludke e André, 1986, p.14). Desta forma, posso dizer que as observações não seguiram todas as orientações de uma pesquisa etnográfica antropológica, mas têm as características de uma pesquisa que emprega observação direta das atividades do grupo em estudo, com uso de roteiro previamente construído, conforme nosso referencial teórico, problema e objetivos, todos descritos anteriormente; têm a preocupação de fazer observações ao longo de um semestre, na mesma escola, mesma sala de aula (até agora temos observações de apenas dois meses, há ainda muito pela frente) e com o mesmo professor; queremos combinar a coleta de dados por observação com futuras entrevistas realizadas com professor e coordenador pedagógico; a coleta de dados foi realizada depois que fizemos contato com a escola, coordenador e professor. O roteiro de observação foi testado, a partir de uma primeira sessão e o problema e objetivos não sofreram modificações, até o momento, pois o conteúdo do roteiro vem atendendo ângulos importantes do que queríamos estudar além de considerar aspectos gerais do ensino e aprendizagem da cultura escolar nacional mais ampla. Desta forma, o que propusemos foi observação combinada com entrevistas junto aos professores e /ou gestores.

Foi feito o contato com uma escola Estadual localizada em área central do município de São Paulo que apresentava, no seu quadro de alunos matriculados, vários imigrantes (maioria bolivianos) e o nosso trabalho foi registrar as formas de interação dos imigrantes com os demais nacionais (aluno - aluno) bem como a relação entre o professor e os alunos, nesse caso, principalmente a relação do professor com os imigrantes. As observações aqui trabalhadas, como já assinalamos, foram feitas por dois dos participantes do grupo e tiveram duração de um mês. Ao todo são oito sessões de observações, mas essas devem

ser ampliadas até completarmos um semestre. Além do objetivo de observar e registrar as relações aluno – aluno, professor – aluno e aluno – professor, procuramos observar quais as práticas pedagógicas empregadas pelo professor para facilitar a inserção social dos imigrantes com os nacionais e desses com os imigrantes.

O relato de observações aqui analisado refere-se a uma sala de aula do 8° ano do Ensino Fundamental II. É composto por 4 sessões de observações, por ser este um trabalho preliminar, com a finalidade de ajustes na metodologia e análise da relação entre imigrantes e nacionais em sala de aula. A sala era composta de 30 alunos, 18 meninos e 12 meninas. Dentre eles, 2 eram estrangeiros e 6 filhos de estrangeiros, aqui considerados 8 estrangeiros. Esta identificação foi feita pelo professor. Tratava-se de um professor de história. Das 4 sessões de observação apresento uma síntese do que ocorreu de mais relevante. Os 8 bolivianos são alunos que estão sempre juntos, mas sempre separados por sexo, os meninos sentam-se próximos dos meninos, na mesma fileira, ou um ao lado do outro. Essa disposição vai se repetir nos outros 3 dias de observações. Ou seja, os estrangeiros se colocam na sala de aula de forma próxima, o que mostra a procura por uma certa segurança quando estão entre os seus pares, o contrário pode indicar uma fragilidade diante dos nacionais.

Na primeira sessão de observação o professor ministrou uma aula cujo conteúdo não trouxe uma participação ativa dos alunos; os bolivianos eram oito e nenhum deles fez uma pergunta ou comentário ao professor em voz alta. Apenas uma aluna boliviana levantou a mão para fazer uma pergunta e após consentimento do professor ela vai até ele e faz a pergunta em voz baixa. Isso não ocorreu com os alunos brasileiros, todos que quiseram perguntar fizeram-no em voz alta e sem pedir permissão, também não esperaram o consentimento do professor para questionar.

Nesse dia chegou nesta mesma sala um outro aluno boliviano e este foi recebido pelo professor. Como se tratava de um novo aluno estrangeiro, o professor pediu que um aluno brasileiro se sentasse ao seu lado, para auxiliá-lo no manuseio do dicionário. Em seguida o professor pediu ao mesmo aluno brasileiro para que viesse ajudar o boliviano recém-chegado ao Brasil a resolver a lição de casa.

Nesta mesma sala, o mesmo professor, em outro dia, propôs um trabalho que deveria ser feito em duplas e deixou que os alunos se organizassem. Os meninos bolivianos que eram quatro fizeram duas duplas entre eles; uma menina boliviana fez uma dupla com uma brasileira; um menino brasileiro juntou-se a uma das duplas de bolivianos e uma menina

brasileira juntou-se a este grupo, ficando dois brasileiros, um menino e uma menina e dois bolivianos. O aluno boliviano que havia chegado na semana anterior continuou a ser acompanhado pelo seu “tutor” brasileiro e pareciam estar bem à vontade, conversavam bastante. Durante a aula, percebeu-se que os alunos bolivianos são mais discretos no seu comportamento. Falam baixo e são bem mais contidos em seus movimentos dentro da sala de aula. Observou-se também um momento em que um aluno brasileiro, fez uma bolinha de papel e jogando-a atingiu as costas de um aluno boliviano. Imediatamente este último virou-se para ver quem o havia atingido, mas o brasileiro virou-se para outro lado, como se nada tivesse a ver com ele.

Na aula da semana seguinte os alunos se colocaram nas mesmas posições das semanas anteriores. Todos os alunos estrangeiros sentavam-se nos mesmos lugares.

Os meninos conversavam muito entre si e as meninas conversavam em dupla, com a colega sentada ao lado conforme o costume. O grupo masculino conversava em tom bem mais alto que o tom das meninas. Isto ocorria porque tratava-se de uma aula em que o professor fazia a correção de uma prova realizada on-line pelos alunos, portanto podiam fazer algum comentário entre eles. O aluno brasileiro ficou como tutor do boliviano recém-chegado ao Brasil, de forma que conversaram sobre a prova, entre si, e demonstravam um bom relacionamento entre eles. Foi comunicado pelo professor que na próxima aula haveria uma prova, esta seria realizada na escola, na sala de informática. Nesse momento, uma aluna brasileira comunicou ao professor que o aluno recém-chegado da Bolívia não teria como estudar, pois não tinha o material e nem mesmo acesso ao site onde estavam as provas já realizadas. O professor disse que iria providenciar o material.

Durante a correção da prova observou-se que o professor solicitou a 4 alunos a leitura de uma ou outra questão da prova, mas em nenhuma das vezes chamou um aluno estrangeiro, somente os brasileiros. Portanto, somente os brasileiros falaram em voz alta expondo-se em público, enquanto os imigrantes não tiveram a mesma oportunidade em nenhuma das vezes.

Na aula seguinte, os alunos, em duplas deveriam resolver a prova, na sala de informática, uma dupla em cada computador. Os alunos se dividiram em duplas da seguinte forma: duas duplas de meninas bolivianas e uma dupla formada por uma menina brasileira e uma boliviana. Outros quatro meninos estrangeiros se dividiram da seguinte forma: duas duplas com dois bolivianos em cada uma delas e outro boliviano se juntou a um aluno brasileiro. Os demais brasileiros se dividiram em duplas como quiseram, ou como sempre

quiseram. Durante a prova uma aluna boliviana solicitou o professor para solucionar um problema com seu computador, e duas vezes alunos brasileiros solicitaram o professor para esclarecer dúvidas.

Formação de professores

A lei de formação de professores em vigor no Brasil é de 2015 e a partir de algumas especificações poderemos começar a entender as ações dos professores e comportamentos dos alunos. Não acreditamos na ideia de que, somente a lei que rege a organização curricular dos cursos de formação é o elemento principal para que o professor possa trabalhar bem com os alunos nacionais e estrangeiros, entretanto, ela pode sim ser um elemento do multiculturalismo,³ a partir do momento que age como reguladora e legisla sobre os direitos dos nacionais e estrangeiros.

Os princípios fundamentais da referida lei regem a formação do professor da educação básica brasileira, desde a educação infantil até o final do Ensino Médio, modalidade estabelecida como formação para que um jovem adentre ao Ensino Superior. Para melhor entendermos as ações professorais, retomo aqui alguns dos princípios básicos da formação dos professores e agentes escolares como um todo, lembrando que esses princípios dirigem a organização curricular dos cursos de formação desses profissionais. A lei não trata do currículo do curso, mas da formação geral do profissional.

Das disposições gerais do Cap. I ressalto aspectos do o artigo 3º, parágrafo 6º que diz: “O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração”.⁴ Esclarece, também, no inciso VI que essa educação deve contemplar: “ (...) as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.”⁵ A partir deste inciso a lei demonstra uma preocupação mínima com a diversidade

³ Retomo aqui Danilo Martuccelli (1996). Para ele multiculturalismo é peça fundamental na garantia da individualização moderna, exigindo o aumento do respeito pelas diferenças no domínio público. Multiculturalismo está diretamente dependente do grau de democracia do Estado. Para aprofundamento, ver também Gerd Baumann (2012) que analisa e discute o enigma multicultural.

⁴ Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução N.º2. de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> última consulta: 13/09/2019.

⁵ Idem, Art. 3º, §6º, inciso VI, p.5.

étnica, racial e sociocultural, pelo menos no diz respeito à população indígena e negra. Ao longo da lei fica clara também a preocupação com a população quilombola.

A lei aponta a importância de se considerar “(...) o ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.”⁶ Neste ponto ressalto a importância de se ter legislado sobre o ensino intercultural e bilíngue junto à população indígena, mas a mesma preocupação não ocorre com a população dos imigrantes.

O capítulo II da Lei trata da Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica: Base Comum Nacional. Esclarece que a formação do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela educação como processo emancipatório. A formação do docente deve conduzir o egresso à “(...) integração e interdisciplinaridade curricular (...)”.⁷ Nesse capítulo aponto ainda a preocupação deles em conduzir o egresso “(...) à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; (...)”.⁸

No Cap. V a lei trata da formação inicial do magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo. Neste Cap. no Art. 13 § 2º lemos que os cursos de formação deverão garantir nos currículos “(...) conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares (...) direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (...) educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas”.⁹

Sintetizando, a lei toca em vários momentos em importantes diversidades, como questões étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, educação especial e outras. Entretanto, não considera a imigração (o aluno imigrante) dentro dessa diversidade, embora estejamos falando de 2015, ano em que a imigração está em alta no Brasil.

⁶ Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução N.º2. de 1º de julho de 2015. Parágrafo Art. 3º, § 7, inciso I p. 5

⁷ Idem. Cap. II, Art.5º inciso I, p.6

⁸ _____ inciso VIII, p.6.

⁹ _____ Cap. V, Art.13 §2º, p.11

O trabalho de Saviani (1997) analisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), promulgada em 1996. Segundo o autor, a LDB tem o papel de organizar a educação brasileira segundo a Constituição de 1988. Ela regula direitos e deveres da política brasileira da educação formal e não formal. Estabelece como se dá a Organização Escolar em cada uma das modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior. Dita quais são as responsabilidades do Estado brasileiro frente à Educação, assim como a responsabilidade dos pais frente aos filhos e à escola. A LDB também não apresenta em todo o corpo do texto deveres do Estado frente à Educação de Imigrantes.

A esta altura do texto vemos que de fato as leis que regem a formação do professor, bem como a própria LDB, não fornecem ao professor uma formação ampla e com bases sólidas sobre as diversidades sociais da sociedade brasileira, especialmente sobre os imigrantes. Desta forma, os professores recorrem muitas vezes as suas práticas pedagógicas para solucionar alguns problemas, como foi o caso da professora que elege um aluno nacional para ser o tutor do aluno boliviano que acabou de chegar ao Brasil. Da mesma forma ela consegue, em parte, sem demonstrar um planejamento, organizar a sala de aula de forma a favorecer certa integração entre nacionais e estrangeiros, quando deixa que os alunos formem grupos da forma que desejam e alguns bolivianos sentam-se com brasileiros. Se essas práticas fossem intencionais e objetivadas poderiam proporcionar, ao longo do tempo, uma integração entre nacionais e bolivianos muito mais sólida e compromissada entre eles. Os professores são bem intencionados, mas isto não basta quando o multiculturalismo não está presente de forma a regular a política de formação do professor e da organização social como um todo. Esses fatores permitiriam, maior coerência nas escolhas de ações por parte dos educadores, garantindo maior segurança e êxito no desenvolvimento do cotidiano escolar desses profissionais, no processo de inserção social de crianças e jovens na sociedade.

Como já apontamos anteriormente, a consequência da falta de uma lei que favoreça uma formação de professores que seja sólida, mais ampla e voltada para a diversidade da sociedade brasileira, é que esses professores, em geral, agem como se não tivessem o compromisso de aproximação social dos alunos estrangeiros com o grupo de alunos nacionais. Assim, não vimos o professor chamar um aluno imigrante para fazer pergunta ou para responder questões durante as aulas; não observamos o professor preocupado em reorganizar a disposição dos alunos na sala de forma a facilitar uma maior relação entre eles e talvez, proporcionar a inserção dos estrangeiros com brasileiros e maior aproximação com o professor. Durante as quatro sessões não observamos o professor trabalhar de forma a

aproveitar um determinado tema de aula e com ele proporcionar, ao mesmo tempo, aprendizagem numa determinada disciplina (história, geografia, língua portuguesa, etc.) fazendo comparações entre as diferentes culturas presentes na sala de aula, a cultura brasileira e a cultura andina. Talvez essas possíveis comparações pudessem trazer interesse e vontade de conhecer e trocar experiências de culturas entre brasileiros e bolivianos.

Por outro lado, pode-se dizer também que as práticas pedagógicas empregadas pelo professor são adequadas, do ponto de vista do objetivo das atividades, grupos, duplas, correção de questões da prova, chamar um aluno para ser tutor de um novo aluno estrangeiro. Todas elas são adequadas para as atividades, entretanto, se o professor interviesse na forma de organização dos grupos e das duplas poderia propiciar uma alternativa de integração para todos. Assim, nem sempre os meninos imigrantes ficariam sempre juntos, e meninas somente entre elas. Percebe-se que essa tendência só é quebrada quando sobra um menino ou uma menina boliviana, neste caso existe a procura por outros grupos, e acabam trabalhando com os nacionais e não permanecem a formar grupos ou duplas com alunos do mesmo sexo.

Vê-se que a lei que determina os princípios para organização curricular dos cursos de formação de professor, para atuar na educação básica, é ainda insuficiente para atender a demanda de estrangeiros nas salas de aula. Os professores parecem não ser estimulados a considerar e interferir na relação entre estrangeiros em sala de aula. A lei limita-se a sugerir a ideia de interdisciplinaridade para que a formação dos agentes escolares seja mais eficiente. Mas como não explicita o problema dos alunos imigrantes pode ser insuficiente para garantir a eficácia do trabalho com nacionais e estrangeiros na sala de aula, respeitando as diferenças e valorizando as diferentes culturas. Cabe ressaltar que o governo do Estado de São Paulo organizou uma cartilha ensinando aos professores a desenvolverem atividades com determinadas práticas e favorecendo a inserção entre imigrantes e nacionais além de propiciar uma interação entre o professor e os estrangeiros, professor interagindo melhor com os nacionais e com os imigrantes.

Considerações finais

A partir do relato das observações na Escola situada no município de São Paulo obtivemos um primeiro desenho, e este pode se aproximar do que talvez ocorra nas demais escolas, considerando que a formação dos professores deve ser similar, dado que a lei maior estabelecida pelo MEC é para todo o país.

Outro aspecto sobre o qual devemos refletir está ligado ao processo de modernização democrática. É preciso que as sociedades democráticas avancem na discussão sobre o dilema identitário, garantindo sobretudo os princípios de liberdade e igualdade, longe de serem admitidos, pelo menos na sociedade brasileira. Neste sentido reforça-se a importância do multiculturalismo, como forma de legislar e garantir o direito aos grupos minoritários, no caso aqui, os migrantes.

Quanto ao trabalho e ação dos professores podemos dizer que estão diretamente dependentes da sua formação e por sua vez do currículo do qual advém a formação, mas cujo sucesso e diferencial vão depender da trajetória de vida e educacional destes professores.

São muitos os passos para um avanço nas discussões e de novas ações sobre a inserção dos imigrantes, desde as crianças e jovens nas escolas até alcançarmos grupos que hoje adentram ou tentam adentrar outros territórios, em busca de melhores condições de vida.

Ressalto que este estudo preliminar não pode ser generalizado para todas as escolas brasileiras, longe disso, não era esse nosso objetivo, mas pode ser um ponto de partida para continuarmos com nosso trabalho de campo e no momento em que estivermos com uma grande quantidade e diversidade de observações, talvez possamos avançar em possíveis “conclusões”, se é que podemos chamar de conclusões resultados de pesquisas na área das humanidades. Talvez possamos nos aproximar delas.

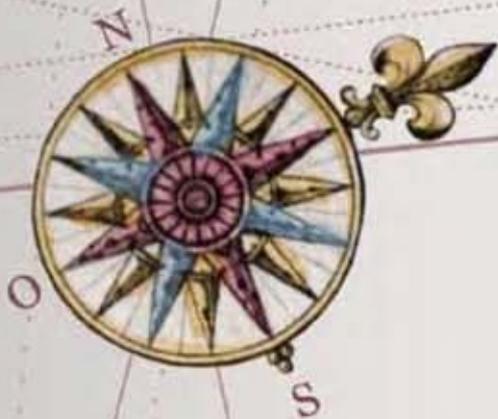
Bibliografia

- BAUMAN, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAUNANN, G. (2012). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las Indentidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona, Paidós.
- BOURDIEU, P.; Passeron, J. C. (1975) *A reprodução*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves S.A. Editora S.A.
- ELIAS, N. (2000). *Os estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Goodson. I.F. (2001). *O currículo em mudança*. Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora.
- HALL. S. (2003). *Da diáspora identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: representação da UNESCO no Brasil.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U.
- MATEOS, N. R. (2004). *Una invitación a la sociología de las migraciones*. Barcelona: ediciones bellaterra.
- MARTUCCELLI. D. (1996). “As contradições políticas do multiculturalismo”. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jul/Ago, n °2, 18-32.
- MINISTÉRIO da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução N° 2. de 1° de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> última consulta: 13/09/2019.
- SAVIANNI. D. (1997). *A nova lei da educação LDB trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados.

SAYAD. A. (2010). *La, doble ausência. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del imigrado*. Barcelona: Anthrope Editorial.

LEDA MARIA DE OLIVEIRA RODRIGUES es pedagoga; mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (1988) e doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo- USP (1994). Pós-doutorado em Psicologia Social pela École des Hautes Études em Sciences Sociales de Paris, França (1997). Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP. Atua na área de Sociologia da Educação, inclusão e exclusão escolar, pesquisas em ensino superior e imigração e escolarização. Coordena o grupo de pesquisa Movimentos Migratórios e Educação.

ledamor.puc@gmail.com



Parte III

Estudios sobre migración
y educación en Chile

Prácticas docentes en escuelas multiculturales: entre la continuidad y la superación del modelo monocultural¹

Carolina Stefoni

Fernanda Stang

Andrea Riedemann

Tatiana Aguirre

Resumen

Este artículo tiene por objetivo sistematizar y analizar prácticas que implementan profesores e instituciones escolares en contextos de aulas multiculturales en tres comunas de la Región Metropolitana de Chile, con el objeto de comprender cómo se tematiza y trabaja en torno a las diversidades asociadas centralmente a la presencia de estudiantes migrantes, y si ello apunta, o no, a romper con el modelo monocultural que prima en el sistema escolar chileno. Para ello se utilizó una metodología de carácter cualitativo, con elementos de la investigación acción. Las prácticas analizadas corresponden a dos dimensiones centrales: pedagógicas y de convivencia. En un contexto de ausencia de una política pública integral para el desarrollo de una educación intercultural en contextos migratorios sostenemos, por una parte, que las prácticas implementadas están fuertemente centradas en la convivencia escolar y en la visibilización de la diversidad cultural, y escasamente en la dimensión pedagógica. Por la otra, planteamos que las prácticas pedagógicas y de convivencia auto-reportadas por docentes y directivos no logran tensionar la monoculturalidad del sistema escolar y, por lo tanto, no recogen el principio de interculturalidad contemplado en la normativa sectorial, y menos aún los supuestos que están en la base de la perspectiva intercultural crítica.

Palabras clave: educación, migraciones, multiculturalidad, prácticas pedagógicas interculturales.

Abstract

This article systematizes and analyzes practices implemented by teachers and schools in multicultural classroom contexts in three communes of the Metropolitan Region of Chile. Our purpose is explore how teachers thematize and work around the diversity associated mostly with immigrant students, and if this disrupts the monocultural model prevailing in the Chilean school system. For this, a qualitative methodology

¹ Este artículo surge de la investigación “Construyendo escuelas interculturales: elaboración participativa de una hoja de ruta para asistentes de la educación, profesores y directivos”, financiada por el Ministerio de Educación de Chile, mediante el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Código Proyecto: FONIDE FX11622, año 2016). Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente la opinión del MINEDUC.

was used, with elements of action research. The practices analyzed correspond to two main dimensions: pedagogical and coexistence. Due to the absence of a comprehensive public policy promoting intercultural education in migratory contexts, we argue, on the one hand, that the practices implemented focus mostly focused on school coexistence and on the visibility of cultural diversity, and rarely on the pedagogical dimension. On the other hand, we propose that the pedagogical and coexistence practices self-reported by teachers and principals do not question the monoculturality of the school system and, therefore, include neither the principle of interculturality established in sectoral regulations nor the assumptions on which a critical intercultural perspective is grounded.

Keywords: Education, Migrations, Multiculturalism, Intercultural education practices.

Este artículo contó con referato de pares.

Introducción

Chile es y ha sido un país diverso. Esta diversidad se ha construido a partir de la composición social, económica, étnica, cultural y religiosa de su población. La presencia indígena a lo largo del territorio es una de las realidades que mejor visibiliza esta heterogeneidad, sin embargo, la discriminación y exclusión de estas comunidades en la conformación de las identidades nacionales evidencia la dificultad que ha tenido el país para reconocerla. El uso de la escuela pública para la construcción identitaria nacional ha sido muy bien documentada en el caso de los procesos de chilenización en el norte del país, producto de la incorporación del territorio peruano al Estado chileno después de la Guerra del Pacífico (1879-1884) (S. González, 2004), así como en el sur con la población mapuche (Turra et al., 2017). El discurso identitario, que se construye y reproduce a partir del sistema escolar (currícula, prácticas docentes y normativa), ha procurado mantener la idea de un país homogéneo en términos culturales. Esto se traduce en una imagen-país que se proyecta como moderno, blanco, heterosexual y católico, ocultando y eliminando, a través de la invisibilización, subordinación y negación de derechos, todo aquello que se resista a esta imagen homogeneizadora y normalizadora (Poblete y Galaz, 2008; Corvalán, 2013).

Sin embargo, el desarrollo del sistema internacional de derechos humanos, la continua lucha de los pueblos indígenas, las demandas de las comunidades LGTBI y el incremento de la población migrante, han permitido perseverar en la urgencia de reconocer y aceptar una realidad mucho más heterogénea que aquella representación monocultural dominante en el imaginario nacional. Uno de los grandes desafíos de las sociedades actuales, precisamente, es lograr el reconocimiento y la participación de todos los sujetos bajo el principio de igualdad de derechos, de modo que cada colectivo se sienta interpelado y representado en los discursos más generales de identidades y pertenencias (Kymlicka, 1996). En este desafío mayor, el sistema educativo tiene un lugar clave. Las investigaciones han apuntado a que el

sistema escolar en Chile reproduce las inequidades sociales (García Huidobro, 2007), pero también puede ser un espacio de transformación social, que permita avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (Walsh, 2013).

Los estudios que abordan los ámbitos de política educacional y migración en Chile han dado cuenta de la ausencia de políticas y leyes que aborden la diversidad cultural (Beniscelli et al., 2019; Jiménez, 2014; Poblete & Galaz, 2016; Rojas et al., 2018). Hasta la fecha, la mayoría de las iniciativas y los programas ministeriales han estado abocados a garantizar el derecho a la educación de los niños y niñas migrantes; sin embargo, la incorporación de un enfoque intercultural en el currículo es algo que ha quedado relegado, a pesar de que la Ley General de Educación (N° 20.370/2009) establece como principios fundantes la diversidad, integración e interculturalidad, tal como se indican los principios e, j y l del artículo 3° de la Ley: “e) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por el j) Integración. El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales l) Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (LGE N°20370/2009).

Por otra parte, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), si bien constituye uno de los pocos espacios en los que se ha problematizado la educación monocultural, se orientó desde sus inicios a alumnos indígenas, y de manera prioritaria a la dimensión lingüística, sin lograr hasta ahora transversalizar el enfoque intercultural a todo el sistema escolar (Mora, 2018; Lagos, 2015; Riedeman, 2008).

Pese a la ausencia de políticas y lineamientos específicos,² la multiculturalidad en las escuelas -considerada esta en términos cuantitativos, es decir, como la presencia de colectivos con múltiples referencias culturales en un mismo espacio- es un hecho. Profesores y directivos han asumido esta realidad adecuando prácticas e innovando en estrategias, para responder al nuevo escenario escolar. Sin embargo, a partir de la diversidad de enfoques y

² El Ministerio de Educación ha tenido una respuesta tardía y limitada frente a este nuevo escenario. En 2017 publicó las *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros* (Ministerio de Educación, 2017), un texto cuya difusión en las comunidades educativas no se ha podido constatar, y posterior a esto se dio a conocer la “Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022”, un conjunto de datos e ideas muy generales sobre el tema, que no se ajusta plenamente al formato de un texto de política (Ministerio de Educación, s/f).

definiciones sobre interculturalidad que la investigación cualitativa ha identificado en Chile, es posible asumir que no hay todavía consenso respecto al enfoque o aproximación a utilizar al momento de diseñar estas prácticas e innovaciones (Jiménez, 2014). Algunos establecimientos han incorporado la noción de interculturalidad en su proyecto educativo; en otros, los profesores, por iniciativa propia y de manera más individual, intentan implementar acciones orientadas a atender problemáticas específicas de niños y niñas migrantes. En cualquiera de los casos, la pregunta acerca de qué significa la educación inclusiva en contextos multiculturales, y cómo se logra, se encuentra aún sin respuestas.

A partir de una investigación realizada durante 2017,³ en este artículo se sistematizan y analizan algunas de las prácticas pedagógicas y de convivencia implementadas por profesores e instituciones escolares, según su propio reporte, con el objeto de comprender cómo se trabaja con estudiantes migrantes, y si ello apunta, o no, al menos en el nivel hipotético, a romper con el modelo monocultural presente en el corazón del sistema escolar chileno. El trabajo constituye una aproximación sociológica al campo educativo, entendiendo a las prácticas que se buscó relevar, desde una perspectiva bourdiana, como aquellas acciones en las que se articulan los determinantes estructurales y las actividades y cuerpos de los actores que movilizan las disposiciones del habitus en la vida cotidiana (Ariztía, 2017; Bourdieu, 1990), en este caso, de manera acotada al espacio escolar. Es decir: las prácticas, en tanto acontecimientos en los que se articulan campo y habitus, traducen a la vez los determinantes estructurales y los agenciamientos de los actores involucrados.

Antecedentes

La información sociodemográfica disponible da cuenta del incremento del número de migrantes en Chile y confirma el dinamismo de estos movimientos. De acuerdo con los resultados del Censo 2017, la población inmigrante representa el 4,3% de la población nacional (784.685 personas). Sin embargo, estimaciones recientes del Departamento de Extranjería y Migración (DEM) y del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) establecieron que, para fines del 2018, se contabilizaba un total de 1.251.225 personas extranjeras, de las cuales el 23% provenía de Venezuela; 17,9% de Perú; 14,3% de Haití; 11,7% de Colombia; 8,6% de Bolivia; 6% de Argentina y 3% de Ecuador. Ambas fuentes confirman además la alta concentración en Santiago, aunque hay ciudades con presencia importante de migrantes a lo largo de todo el país.

³ Proyecto FONIDE (FX11622, año de aprobación: 2016). Este proyecto fue adjudicado vía concurso público a través de los Fondos Nacionales de Investigación en Educación, del Ministerio de Educación.

Si bien la migración tiene una motivación laboral, ello no significa que las personas que llegan sean exclusivamente trabajadores. Muy por el contrario, la migración involucra procesos familiares complejos, donde niños, niñas y jóvenes juegan un papel central, (Pavéz Soto, 2013).

La información entregada por el Ministerio de Educación de Chile (Tabla N° 1) muestra un importante incremento de la matrícula de niños extranjeros entre 2015 y 2016 (99,5%), llegando a representar el 1,7% del total de niños y niñas matriculados en el sistema escolar. Las cifras para el 2017 evidencian un nuevo aumento, pero a un ritmo menor que el año anterior (27%). Estas cifras recuerdan que, si bien el incremento ha sido sostenido y significativo, la cantidad actual de niños extranjeros continúa representando un porcentaje menor dentro del total de la matrícula. Un aspecto relevante que se desprende de la tabla es que los niños y niñas migrantes tienden a concentrarse en establecimientos municipales⁴ (61% en 2015; 55% en 2016; 57% en 2017).

Tabla 1: Incremento de matrícula de niños, niñas y adolescentes migrantes en el sistema escolar chileno, 2015-2017

Dependencia	2015	2016	2017	Variación 2015-2016	Variación 2016-2017
Municipal	18.751	33.613	44.595	79,3%	32,7%
Particular subvencionado	9.914	20.387	25.711	105,6%	26,1%
Particular pagado	1.665	6.160	6.142	270%	-0,3%
Corp. de adm. delegada	295	925	1.159	213%	25,3%
Total	30.625	61.085	77.607	99,5%	27,0%

Fuente: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC. Información presentada en taller “Encuentro para la inclusión de estudiantes extranjeros”, 11 enero 2018.

La alta concentración de matrícula de niños y niñas extranjeros (sobre 50% y en algunos casos sobre el 70%) plantea la presencia de procesos de segregación escolar, esta vez contruidos sobre la variable de nacionalidad. Esto sucede a su vez, como señalamos, en un

⁴ Chile tiene un sistema educacional diferenciado en función de su administración y financiamiento. La educación municipalizada es administrada por los municipios, recibe fondos públicos y es de carácter gratuito. La educación subvencionada es un sistema mixto que recibe una subvención por parte del Estado y otro monto variable aportado por los apoderados, es administrada por corporaciones privadas. La educación privada es financiada completamente por los apoderados del colegio. Los establecimientos educacionales de administración delegada son establecimientos de educación técnico profesional cuya administración es delegada a corporaciones empresariales, fundaciones o universidades.

contexto de ausencia de lineamientos ministeriales, que redundan en la entrega de respuestas acotadas a determinados contextos, y dependientes de voluntades y miradas individuales en su mayoría. En ese marco, si bien muchas de estas escuelas han declarado la incorporación de un enfoque intercultural en sus proyectos educativos (Beniscelli et al., 2019; Rojas et al., 2018), los mismos directivos y docentes manifiestan confusión respecto de los significados e implicancias de esta perspectiva (Stang et.al. 2020). En ese sentido, además, es fundamental insistir en el riesgo de que este enfoque quede circunscrito sólo a establecimientos con alta presencia de niños y niñas migrantes, puesto que la interculturalidad es una aproximación transversal que, en su vertiente crítica, permitiría deconstruir las nociones homogeneizantes, monoculturales y asimilacionistas sobre las que tradicionalmente se ha sustentado el sistema escolar chileno.

Metodología

Uno de los objetivos específicos del proyecto de investigación del que surge este artículo-objetivo a partir del cual se ha elaborado este texto-fue identificar y analizar, junto con los profesores y asistentes de los establecimientos seleccionados, prácticas que estuvieran implementando y que atendieran la diversidad cultural de sus aulas y escuelas. Este objetivo responde a diagnósticos elaborados a partir de proyectos de investigación y de intervención realizados previamente dentro del campo temático de migración y educación,⁵ a partir de los cuales se pudo advertir que, ante la ausencia de directrices ministeriales, la respuesta a las demandas de este alumnado reconfigurado por la presencia de estudiantes migrantes se estaba generando desde abajo, mediante las prácticas desarrolladas por las comunidades educativas, y especialmente por las y los docentes.

Aunque el estudio contempló establecimientos de la Región Metropolitana y la Región de Tarapacá, situada en el norte de Chile, este artículo se centra en el trabajo realizado en los establecimientos de la primera de ellas exclusivamente. Estas escuelas están ubicadas en las comunas de Recoleta, Independencia y Quilicura, y todas son instituciones públicas de enseñanza básica. En la tabla N° 2 se muestra el porcentaje de matrícula extranjera en los establecimientos seleccionados para la Región Metropolitana.

⁵ Nos referimos al proyecto de intervención “Hacia la incorporación de un enfoque intercultural en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes y en profesionales de Servicio País” (UAH y FUSUPO, 2016-2017), y a la investigación posdoctoral *Inmigración Y diversidad cultural en los establecimientos educativos chilenos. Acerca de las maneras en que las comunidades educativas enfrentan el desafío de un alumnado crecientemente diverso* (Riedemann, Fondecyt N° 3150512).

Tabla N° 2:

Matrícula total y porcentaje de alumnos extranjeros de las escuelas de la muestra

Escuela	Matrícula total	% Extranjeros
Escuela 1, Independencia	250	12,4
Escuela 2, Independencia	160	45,0
Escuela 3, Recoleta	1.148	33,2
Escuela 4, Recoleta	483	46,4
Escuela 5, Quilicura	870	13,0

Fuente: Elaboración propia en base a Base de datos de matrículas Mineduc, 2016.

Se utilizó una metodología cualitativa con algunos elementos de la investigación acción participativa (IAP). En específico, en cada establecimiento se realizaron dos talleres participativos con docentes y asistentes de la educación. En el primero se llevó a cabo un diagnóstico participativo para identificar los principales desafíos que suponen los contextos multiculturales en el quehacer pedagógico, se recogieron diversas prácticas implementadas por los docentes y otros miembros de los establecimientos, orientadas a favorecer la inclusión y reconocimiento de la diversidad cultural, y se idearon prácticas –ya sea nuevas u otras que ya se estuvieran implementando– orientadas a atender alguno de los problemas identificados en el diagnóstico. Se solicitó a los docentes que implementaran esas prácticas durante dos semanas, con el objeto de compartir en el segundo taller lo que habían observado en ese proceso.

En el primer taller se trabajó en grupos pequeños organizados según ciclo educativo, y el segundo se realizó con todos los participantes al mismo tiempo. En cada taller los investigadores efectuaron algunas presentaciones acotadas: en el primero se presentaron los objetivos y actividades a realizar, y en el segundo conclusiones preliminares del taller 1, materiales documentales y conceptuales diseñados para estimular la reflexión grupal. Cada taller fue grabado (audio) y los miembros del equipo de investigación realizaron notas de campo. La información recopilada se complementó con entrevistas a directivos y a miembros de los departamentos administrativos de educación municipal (DAEM) de las respectivas comunas.

El objetivo general de este diseño metodológico era relevar aquello que los propios actores (en este caso, docentes y asistentes) consideran como problemático para su quehacer frente a estas aulas multiculturales, registrar sistemáticamente las prácticas que han desarrollado frente a ese escenario, y propiciar la autorreflexividad respecto de ellas. Este último aspecto constituyó, sin embargo, una de las limitaciones del estudio, puesto que las numerosas

demandas a las que deben responder profesores y asistentes en su trabajo cotidiano obstaculizaron el seguimiento sistemático de sus acciones, lo que se logró en pocos casos. Por lo mismo, el análisis que se propone en este artículo se concentra en la sistematización de las prácticas relevadas, y en una reflexión en torno a ellas a partir de la pregunta respecto de la medida en que logran tensionar el modelo monocultural que prima en el sistema educativo chileno. En ambos casos, es central para la aproximación a este análisis considerar que se trata de un auto-reporte de las prácticas, es decir, del relato de los propios actores respecto de lo que hacen, y cómo lo hacen, y no de una observación directa de esas prácticas.

Tabla N°3: Entrevistas y talleres realizados en las escuelas de la muestra

	Entrevistas DAEM	Entrevista Equipo Directivo	Taller 1*	Taller 2*
Comuna 1	Miembro de la directiva (1)			
Escuela 1		Director/a, Jefe/a de UTP y Encargado/a de convivencia	23	26
Escuela 2		Director/a e inspector/a	9	10
Comuna 2	Miembro de la directiva (2)			
Escuela 3		Director/a, Jefe/a de UTP y Encargado/a Convivencia	51	-
Escuela 4		Director/a, Jefe/a de UTP y Encargado/a Convivencia	20	8
Comuna 3	Miembro de la directiva (1)			
Escuela 5		Director/a y Encargado/a convivencia	23	21

Fuente: Elaboración propia.

* La cifra que aparece en esta columna corresponde a la cantidad de profesores y asistentes de la educación que participaron de ese taller.

En la escuela 3, debido a situaciones relacionadas con la dinámica de la institución, no contamos con la posibilidad de desarrollar el segundo taller, de modo que se aplicó una versión condensada de ambos talleres en el único encuentro.⁶

Elementos teóricos

La interculturalidad, en tanto que perspectiva teórica, busca responder a las persistentes desigualdades presentes en nuestras sociedades, en particular aquella que surge después de que se produce el reconocimiento político o social de la multiculturalidad. Si bien no hay pleno consenso teórico respecto de la distinción entre multi e interculturalidad, el trasfondo político que sostiene la discusión ha contribuido a generar distinciones más claras. El multiculturalismo, en su versión liberal, se entiende como la coexistencia de mundos

⁶ Es importante enfatizar que llevar adelante un estudio con elementos de IAP demanda la flexibilidad necesaria para ir ajustando la metodología a las necesidades de los sujetos que participan del proceso.

culturalmente diversos, es decir, una coexistencia armónica y horizontal, a conflictiva y no jerárquica, de formas o grupos culturales diversos (Domenech, 2003). Frente a ello, habría emergido la interculturalidad como una propuesta política diferente, en la medida que no soslayaría, sino que vendría a hacerse cargo de la conflictividad que, en general, caracteriza a las relaciones culturales/sociales, a la que subyacen desigualdades históricas y emergentes.

Otra forma de tematizar esta distinción es aquella que diferencia entre interculturalidad funcional y crítica (Tubino, 2005; Walsh, 2007). En el primer caso, la interculturalidad se relaciona con el reconocimiento de la diversidad por parte de los Estados, con el horizonte de resolver aquello que se concibe como el problema de las “minorías”, y con el objetivo de lograr su inclusión “al interior de la sociedad nacional y la estructura social establecida” (Walsh, 2011:101); es decir, esta versión de la interculturalidad “es ‘funcional’ al sistema existente; no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco ‘cuestiona las reglas del juego’ y por eso... ‘es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente’” (Walsh, 2011:101).

La perspectiva de la interculturalidad crítica, en cambio, no parte del problema de la diversidad sino del problema estructural-colonial-racial, según explica Walsh (2011). Hay en este caso “un reconocimiento que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blanqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2011:102). Por lo mismo, se requiere “la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2011:102). La mirada de la interculturalidad crítica sería una propuesta de acción política que enfoca los procesos que se inician desde abajo hacia arriba, desde la acción local, que buscan producir transformaciones sociales, y para cuyos logros se requiere ir en múltiples direcciones (Tubino, 2005).

Esta distinción entre interculturalidad funcional y crítica, surgida en el campo de debate latinoamericano sobre interculturalidad, habla del desarrollo de aproximaciones críticas -valga la redundancia- sobre este enfoque en el ámbito regional. La revisión de la literatura muestra que estos cuestionamientos se agrupan principalmente en dos grandes tópicos:

Por una parte, se alude al riesgo de que la interculturalidad se transforme en una herramienta de legitimación y un discurso para justificar la exclusión (Novaro, 2006), o un

nuevo meta-relato (Walsh, 2002).⁷ Es decir, casi un eslogan que no pretende modificar la desigualdad estructural que impide un encuentro igualitario entre culturas. Citando a Žižek, Catherine Walsh explica que en la actualidad la lógica multicultural del capitalismo global incorpora la diferencia, pero neutralizándola y vaciándola de significado efectivo, transformando la diversidad en un componente central de este régimen.

Por otra parte, se releva también una crítica a la interculturalidad como *política focalizada y compensatoria* (Novaro, 2006; Riedemann, 2008). Es decir, se cuestiona el hecho de que las políticas educativas interculturales se destinen exclusivamente a la población indígena, procurando subsanar brechas educativas (respecto de parámetros occidentalizantes y, por lo tanto, homogeneizadores), o resarcir de algún modo deudas históricas de los Estados con los pueblos originarios.

La diversidad a la que alude la discusión sobre multi e interculturalidad, por tanto, está vinculada a procesos de desigualdad social. El contexto migratorio, introduce otras dimensiones de la diversidad, que refieren a la propia experiencia migratoria, es decir, a la forma en que se vive la movilidad, las huellas que deja el hecho de cruzar fronteras, los diversos contextos de salida (refugio, desplazamiento forzado, migración laboral, situaciones de violencia) y lo que significa para los niños y niñas dejar atrás a familiares, amigos y sus formas de vida.

En cuanto a las prácticas pedagógicas y de convivencia, apostamos a que, desde una perspectiva crítica, las prácticas pedagógicas se sustentan en un proceso autoreflexivo, una actividad integradora que promueve la autonomía y donde la enseñanza se entiende no como la transferencia de contenidos, sino como la posibilidad de crear las posibilidades para su propio desarrollo. Nos sumamos de este modo a la idea de P. Freire respecto de que enseñar está directamente vinculado con aprender (Freire, 2018).

Las prácticas pedagógicas por tanto, las comprendemos como las variadas acciones que ejecuta el docente para permitir el proceso de formación integral de los estudiantes: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde lo cotidiano, evaluar procesos cognitivos, entre otras (Duque, Vallejo & y Rodríguez, 2013).

⁷ Respecto de esto, Gabriela Novaro, experta en educación e interculturalidad en el campo académico argentino, señala que deben tenerse en cuenta tanto los riesgos de institucionalización como de no institucionalización de la interculturalidad (entrevista, 10 de enero de 2017).

“Las practicas pedagógicas requieren la utilización de la didáctica, el saber ser y hacer disciplinar, requiere el abordaje del estudiante, sus características, procesos de pensamiento, madurez y desarrollo, para esto el docente debe tener competencias relacionadas con la resolución de conflictos, el liderazgo, el trabajo en equipo, entre otras.” (Duque, Vallejo & y Rodríguez, 2013p.17)

En cuanto a las prácticas de convivencia, nos referimos a las múltiples interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad (estudiantes, docentes, asistentes de la educación, directivos, padres, madres y apoderados y sostenedor) (MINEDUC 2019). En este sentido la convivencia es cotidiana, permanente y ocurre en todos los espacios de la vida escolar (aulas, patios, casino, baños, salas de profesores, entre otros). La convivencia escolar también es dinámica ya que se construye a partir de las formas concretas que adquieren las interacciones sociales. Cada actor que participa de la convivencia escolar, aporta sus experiencias, subjetividades, comprensiones de mundo, por lo que la convivencia implicaría aprender a relacionarse en esta diversidad.

La reproducción de estas prácticas articula el campo y el habitus y traducen a la vez los determinantes estructurales y los agenciamientos de los actores involucrados.

El sistema escolar en muy pocas oportunidades pone atención a las experiencias que comienzan mucho antes de que los niños y niñas salgan de sus países de origen. En algunos casos, la reunificación familiar los enfrenta con una segunda ruptura de lazos afectivos, al dejar atrás a quienes los cuidaron mientras sus padres se encontraban trabajando en otro país; en ocasiones los contextos de salida son producto de elevados niveles de violencia en sus ciudades y comunidades, cuestión que sin duda afecta sus procesos de desarrollo; y en otros, los trayectos migratorios se realizan en condiciones de gran inseguridad, con peligros que los exponen a una serie de situaciones peligrosas (Marín, 2014). El cruce de una frontera no marca un antes y un después, no deja en el pasado aquello que se vivió, más bien se trata de un momento que permite ordenar temporalmente experiencias, pero cuyos significados se condensan en un presente en el que el aquí y el allí hacen parte de la vida cotidiana.

La experiencia migratoria también ocurre en un espacio y en un contexto social y económico específico, que condiciona fuertemente la inserción de los niños y niñas. La alta precariedad, discriminación y vulnerabilidad social en la que se encuentran los adultos redundan en extensas jornadas laborales –muchas veces dobles turnos-, altos niveles de hacinamiento e imposibilidad de estar más tiempo con los hijos, quienes muchas veces quedan solos y sin

un adecuado entorno para su desarrollo (Becerra&Altimir, 2013; Contreras et al., 2015; Tijoux, 2016).

Todo ello forma parte de la sala de clases. La categoría “migrante”, por tanto, encierra una diversidad de experiencias que resultan imposibles de simplificar bajo una sola idea. Pese a ello, observamos que reiteradamente la migración se reduce sin más a la idea de una “diferencia cultural” o una alteridad irrenunciable por ser extranjero o foráneo), invisibilizando al sujeto y su historia. El uso de un estatus jurídico para su definición impide muchas veces comprender el trasfondo de esta categoría social, definida y significada por la sociedad de llegada (Sayad, 2010).

Frente a este nuevo escenario, diversos estudios señalan que una de las dificultades para abordar la creciente diversidad en las aulas es la falta de herramientas pedagógicas apropiadas y suficientes por parte de los docentes (Jiménez, 2014; Poblete & Galaz, 2016; Stefoni, Stang, Riedemann, 2016). De hecho, este mismo déficit apareció como un enunciado saturado en nuestro propio trabajo de campo. Se trata de una problemática que también se ha relevado en otros países de la región con alto porcentaje de población migrante: en Argentina, por ejemplo, expertos señalan que la formación inicial de los docentes ha sido muy deficitaria en general, y en términos de interculturalidad más aún, y que ha habido pocos dispositivos para acompañar su “formación en ejercicio” en estos aspectos (Novaro, 2017).⁸ La consecuencia es que el docente se ve en la necesidad de crear “planes remediales” que no necesariamente son elaborados desde una orientación conceptual o metodológica que reconozca y responda a las necesidades de los estudiantes (Escalante Rivera *et al.*, 2012:85), o bien tienden a esencializar la situación de migración, tal como se revisará más adelante.

Resultados: Prácticas docentes e institucionales orientadas a la inclusión de niños y niñas migrantes

En el estudio fue posible observar –al igual que en otros países de la región– que profesores y directivos comienzan a implementar una serie de prácticas y adecuaciones pedagógicas que responden a los diagnósticos formales, informales o intuitivos que ellos mismos desarrollan respecto de la realidad que enfrentan los estudiantes migrantes. Hemos agrupado estas prácticas en dos dimensiones principales: la pedagógica, referida a aquello vinculado con contenidos específicos y sus diversas formas de abordaje –metodologías,

⁸ Entrevista a Gabriela Novaro en el marco del proyecto Fonide realizada el 10 de enero de 2017.

temporalidades, herramientas-, y las de convivencia, referidas a aquellas que buscan visibilizar y legitimar la presencia de niños y niñas migrantes en la comunidad escolar, y en su relación con el resto de la comunidad educativa. Aquellas agrupadas en la segunda dimensión mostraron un mayor nivel de desarrollo e institucionalización. La dimensión pedagógica tiene un desarrollo más acotado, por cuanto requiere de voluntad y esfuerzo de los equipos directivos y docentes para muchas veces desafiar los sistemas estandarizados de medición de la calidad de la educación; supone además la adquisición de conocimientos pedagógicos no necesariamente abordados en sus procesos formativos. En ambos casos, el análisis apunta a considerar la eventual incidencia de esas prácticas en el modelo monocultural que prima en el sistema educativo nacional, por lo que esta clasificación (prácticas pedagógicas y de convivencia) tiene un propósito más bien ordenador, considerando como criterio el ámbito de incidencia. De todos modos, la clasificación también permite advertir, como decíamos un nivel de institucionalización diferente en ambas dimensiones.

Prácticas orientadas a la dimensión pedagógica

Las prácticas pedagógicas responden, básicamente, a dos grandes problemáticas diagnosticadas por las y los profesores: la *lingüística*, por una parte, y la *diversidad de contenidos, métodos y temporalidades de enseñanza-aprendizaje* que implica la procedencia de un currículo (nacional) diferente, por otra. La problemática asociada a la presencia de una lengua distinta tiene su vez dos aristas: una ligada a los estudiantes no hispanohablantes, sobre todo haitianos,⁹ y la otra relacionada con las diferencias nacionales y regionales en el uso del español de los estudiantes de otros países de origen latinoamericano.

En el caso de estudiantes no hispanohablantes, la enseñanza del español es urgente, sin embargo, los establecimientos no cuentan con recursos para afrontarla. Esto ha llevado a que los profesores recurran a variadas herramientas, entre ellas, sistemas de traducción en línea, la figura de intérpretes/traductores y facilitadores o mediadores interculturales. Estos últimos son clave, especialmente en la etapa inicial de adaptación de los alumnos, y mientras están adquiriendo las competencias lingüísticas básicas. Su rol, sin embargo, así como sus objetivos y funciones, están poco definidos, y más bien responden a una multiplicidad de demandas del establecimiento (traducción a niños, niñas y apoderados, apoyo en procesos administrativos en el colegio, entre otros). En la implementación de esta figura encontramos diversas variantes: estudiantes haitianos con un mayor manejo del idioma que traducen a sus compañeros y a docentes; contratación de auxiliares haitianos para las labores propias

⁹ También se reportó en una escuela la presencia de un niño brasileño.

de ese puesto (aseo, cuidador del establecimiento durante el día, arreglo de desperfectos, etc.) y que colaboran en la interpretación, y mediador o facilitador intercultural (usualmente contratado por la municipalidad), que va a la escuela una vez por semana en el caso encontrado.

Otra forma de enfrentar el aprendizaje del español es la derivación de niños y niñas al equipo de profesionales a cargo del Programa de Integración Escolar (PIE), ya sea como una estrategia para encontrar, por esta vía, tiempo de trabajo que apunte a adquirir y mejorar el dominio del español, o bien porque efectivamente se diagnostican erróneamente dificultades de aprendizaje, debido justamente a la barrera idiomática. En ambos casos ello contribuye a cierta estigmatización de la condición migrante, dado que el concepto de “integración escolar” contenido en el nombre de este programa refiere a una ayuda especial dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales.

“Este chiquito tuvo apoyo del PIE, pero no por problemas de aprendizaje sino por el idioma. Tuvo apoyo de un profesional que le ayudó con el idioma y luego la inserción diaria se ve reforzada” (Director/a, escuela 2, comuna 1).

“Pero sí te puedo decir que nosotros como escuela nos hemos preocupado y ocupado de todos los alumnos, tanto chilenos como haitianos. Muchos de estos últimos tienen problemas o dificultades de aprendizaje, pero el equipo PIE se ha ido ocupando de estos chicos y los ha ido incorporando a los programas de integración. En este equipo hay psicólogos, asistentes sociales, ellos atienden estos temas” (Encargado/a convivencia, escuela 4, comuna 3).

En el caso de los hispano-hablantes, lógicamente, la dificultad idiomática es menor, pero se mencionan las diversas maneras de nombrar un mismo objeto. Esta cuestión fue reiterada con insistencia en la reflexión realizada por los docentes, enfatizando la dificultad de comunicación sin necesariamente otorgarle una valoración negativa.¹⁰

La segunda gran problemática diagnosticada por los docentes en los talleres fue la diversidad de contenidos, métodos y temporalidades de enseñanza-aprendizaje que implica la presencia, en una misma sala de clases, de varios currículos (nacionales) diferentes. Un caso aludido de modo recurrente es lo que sucede en la asignatura de Historia con el abordaje

¹⁰ Una parte importante de las iniciativas propuestas a desarrollar por las y los docentes se refería a esta área (diccionarios-murales de variantes/modismos).

de la Guerra del Pacífico;¹¹ la enseñanza de la geografía chilena; distintos métodos para aprender operaciones matemáticas, y el hecho que estudiantes migrantes colombianos no utilicen la letra “ligada” o cursiva. También se mencionó el hecho que estudiantes de ciertos orígenes aprenden a leer en cursos más altos que lo que la normativa indica en Chile –es decir, lo aprenden más tardíamente–, y el hecho de que ciertos estudiantes no hayan sido escolarizados desde temprana edad, o presenten períodos de inasistencia a colegios, esto último producto, muchas veces, de las condiciones de salida que enfrentan los niños y jóvenes en sus países de origen.

“De República Dominicana, en general los niños en quinto básico no leían nada. Entonces los profesores tuvieron que hacer adecuaciones curriculares, eso en términos de competencias técnicas es una exigencia, es una tarea mayor. Porque además implica un tema de evaluación de cómo aplicamos una evaluación efectivamente diferenciada a partir de las competencias que traían los niños, y criteriosa además, teniendo que volver muchas veces atrás, con estos niños que no sabían leer. Se tuvo que volver a instalar el proceso lector en niños de cuarto básico y eso es un tema, y todavía lo sigue siendo, porque la dificultad es cómo equilibrar, porque hay que enseñar a leer y escribir, que son objetivos de primer año básico para Chile, y además se suma seguir avanzando en contenidos que corresponden a cuarto básico. Ese engarce ha sido muy complejo” (Director/a escuela 2, comuna 1).

Las adecuaciones y complementaciones del contenido curricular correspondieron a situaciones específicas y acotadas, ligadas a proyectos puntuales, o bien a la incorporación de ejemplos vinculados con los contextos de origen de los estudiantes migrantes. En relación con la Guerra del Pacífico, en uno de los colegios se desarrolló un proyecto con el Museo Histórico Nacional, donde los estudiantes armaron un recorrido que supuso una reinterpretación del acontecimiento a partir de una selección de objetos exhibidos, estructurados a partir de la idea de la hermandad de los pueblos más allá de los conflictos. Además, el conflicto bélico se renombró como “Guerra del salitre”, buscando poner en evidencia los intereses económicos transnacionales que animaron el enfrentamiento entre los países implicados. Otras prácticas observadas refieren a la incorporación de situaciones, datos y saberes de los estudiantes migrantes en determinadas unidades, como los distintos climas, zonas geográficas, la religiosidad y las leyendas. Según relataron los profesores, en ocasiones se solicita a los alumnos que lleven elementos propios de sus países de origen, o

¹¹ Enfrentamiento bélico entre Chile, Perú y Bolivia (1879 y 1883) que redefinió la frontera entre estos países y la anexión de territorios bolivianos y peruanos por parte de Chile.

que preparen presentaciones considerando esos contextos, por ejemplo, en atención a las distintas zonas climáticas, ya que, tal como señala una profesora, “no es lo mismo verlo, que escuchar vivencias de alguien que ha residido en ese clima” (Observación Taller, escuela 2, Comuna 1). En uno de los talleres realizados, una de las prácticas comprometidas y observada por el profesor de religión fue incorporar expresiones y conocimientos de la religiosidad popular de cada uno de los países de procedencia de los niños y niñas, trabajo que llevó a cabo hasta la realización del segundo taller. El uso de las leyendas, que son muy semejantes en los diferentes países de origen, también apareció en varias escuelas:

“Hay una profesora de lenguaje que está trabajando leyendas de los distintos países de América Latina. Entonces les va preguntando a sus alumnos si la conocían, dependiendo el país de la leyenda, y les permite hacer asociaciones y experiencias de cada uno de ellos” (Jefe/a UTP, escuela 2, comuna 1).

Es interesante apuntar que estas pequeñas adecuaciones curriculares ponen en tensión el carácter nacionalista del currículo chileno.

Finalmente, frente al tema del uso/no uso de la letra cursiva se adoptan diferentes estrategias, aunque en su gran mayoría se asume que el estudiante migrante debe aprender el tipo de letra que se emplea en el sistema escolar nacional:

“Lo que más surge, y que lo hemos podido evidenciar en la sala de clases, por ejemplo, los alumnos colombianos escriben y leen con letra imprenta, y acá nosotros utilizamos la manuscrita. Entonces no entienden nada de lo que se les escribe en la pizarra, entonces [lo] que se hace como práctica es entregarles o pegarles en el banco una ficha con las letras manuscritas” (Director/a escuela 2, Comuna 1).

Ahora bien, pese a la riqueza y aporte que puede significar este tipo de prácticas, observamos que se trata de iniciativas puntuales que dependen de la voluntad e interés de los profesores y, por ende, no se encuentran institucionalizadas o no hacen parte de las actividades curriculares predefinidas en las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo. ¿A qué se debe que las escuelas no institucionalicen estas adecuaciones curriculares, pese a contar con experiencias llevadas a cabo dentro de los propios establecimientos? Planteamos al menos cuatro razones para ello, surgidas en las entrevistas y talleres realizados en el trabajo de campo: en primer lugar, la lectura que realizan los miembros de las comunidades educativas respecto de la flexibilidad/rigidez del currículo; en segundo

lugar, la implementación de indicadores estandarizados para la evaluación de la calidad de la educación; en tercer lugar, el escaso tiempo del que disponen los docentes y la ausencia de formación en este tema, y finalmente, la ausencia de directrices más específicas por parte de las autoridades respecto de cómo llevar a cabo un enfoque intercultural en el ámbito académico/pedagógico.

La percepción de rigidez del currículo es un tema debatible y permite diversas interpretaciones. Algunos análisis especializados aluden a que el currículo ha introducido una línea de flexibilización continua a lo largo de las reformas realizadas al sistema educativo nacional en las últimas décadas. En efecto, como señala Nervi (2004), “la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) [1990], ley de amarre del gobierno militar..., permite una flexibilidad curricular sin precedentes en nuestro país, lo que significa generar expectativas de apertura y autonomía curricular en un sistema escolar que no dispone de los elementos necesarios para la elaboración de currículos particulares, diversificados, efectivamente diferentes de la propuesta del Ministerio de Educación” (Nervi, 2004:25). Es decir, según este análisis, no se trata de una imposibilidad estructural de modificar el currículo, sino de la ausencia de herramientas técnicas para abordar esta tarea. Ahora bien, en el trabajo de campo la apreciación respecto de la flexibilidad del currículo varía. En la medida en que la comunidad escolar o sus directivos le otorgan al currículo cierta flexibilidad, entonces es esperable que puedan incorporar de manera más innovadora prácticas pedagógicas que atiendan a la multiculturalidad, pero cuando se asume una rigidez de base, suele no haber incorporación de prácticas innovadoras.

“Desde la directora había una sensación positiva de las condiciones de trabajo, ya que era posible modificar el programa de estudio, pues éste se enfoca en habilidades y no en contenidos. Ponían como ejemplo la celebración del 21 de mayo (vinculada a la Guerra del Pacífico) con relación a la presencia de alumnos chilenos, peruanos y bolivianos. Sin embargo, no era compartido por todos los docentes” (Taller 1, escuela 2, comuna 1).

“En términos pedagógicos es lo más relevante, el no tener en forma paralela un currículo que se adapte a las necesidades de ellos, estamos tanteando de alguna manera y ellos se tienen que adaptar al currículum nacional, no hay un período de ajuste” (Director/a escuela 5, comuna 3).

Un segundo elemento que dificulta la institucionalización de estas prácticas es la implementación de pruebas estandarizadas como mecanismo central para evaluar la

calidad de la educación, en particular el SIMCE.¹² Sin duda que la multiculturalidad demanda un trabajo pedagógico distinto, atento a los contextos de cada uno de los alumnos, requiere nivelaciones, un mayor trabajo con las familias, entre otros aspectos, pero las pruebas estandarizadas no miden el resultado de ese tipo de trabajo. La necesidad de evaluaciones diferenciadas y de poner el contexto de la escuela como un factor relevante está presente incluso antes de la llegada de los migrantes.

“la Agencia de Calidad nunca nos ha venido a preguntar. Ellos toman los resultados del SIMCE y nos dicen ‘ustedes son insuficientes’. Entonces yo planteo que lo que deberían hacer es tener menos soberbia intelectual, porque hay miles de doctores haciendo charlas sobre interculturalidad, pero anda a hacer una clase en cuarto básico en este contexto [de vulnerabilidad social]. Entonces, rescatar y desde ahí flexibilizar las evaluaciones. El Ministerio ya debería flexibilizar, aunque no haya migración, porque no es lo mismo tomar una prueba a un niño de acá que a un niño de Magallanes, y lamentablemente se hace así. Entonces, flexibilizar las evaluaciones, los objetivos de aprendizaje, los programas de estudio” (Jefe/a UTP, escuela 3, Comuna 2).

Un tercer grupo de elementos tiene que ver con las condiciones de trabajo y la formación que reciben los profesores, tanto desde las universidades como desde los programas de formación continua. Entre las condiciones laborales, los docentes señalan la falta de tiempo para destinar a adecuaciones más profundas del currículum, las múltiples exigencias que provienen desde el Ministerio de Educación, las dificultades para contar con equipos profesionalizados que atiendan a los niños y sus familias, los contextos socioeconómicos de pobreza que afectan a niños y niñas, chilenos y extranjeros (Sánchez et al., 2013). Por otra parte, en relación a la formación docente, los profesores reconocen que no cuentan con una preparación pedagógica adecuada para abordar la multiculturalidad en el aula (O. González et al., 2013).

Finalmente nos encontramos con una ausencia de políticas y lineamientos más específicos en materia de interculturalidad, con excepción de la relativamente reciente publicación de las “Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros” por parte del Ministerio de Educación (2017), mencionada previamente.

¹² El Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE) evalúa el logro de los contenidos y habilidades del currículum vigente a través de una medición que se aplica de igual manera a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados.

Volviendo a la pregunta que guía el análisis, es decir, si las prácticas que reportan docentes, asistentes y directivos permiten inferir un impacto en el modelo monocultural que prima en el sistema educativo nacional, la evidencia recogida sobre prácticas con incidencia en la dimensión pedagógica tiende a sugerir una respuesta negativa. Las prácticas ensayadas por docentes y directivos tienden, en general, a subsanar situaciones que se asumen como brechas de los estudiantes migrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: un idioma distinto al oficial del sistema escolar, las diferencias terminológicas, el aprendizaje de ciertos conocimientos y habilidades en momentos diferentes de la trayectoria educativa, la ausencia de información sobre temas considerados en el currículo nacional, entre otros. Y en los casos en que se intenta soslayar esas diferencias, la propia dinámica del sistema actúa presionando hacia la estandarización, por ejemplo, a partir de mecanismos de evaluación como el SIMCE. Las prácticas que logran tensionar esa lógica, como la que propone abordar la Guerra del Pacífico, elemento central del relato histórico que ha construido el Estado-nación, aparecieron en el trabajo de campo más bien como situaciones excepcionales.

Prácticas orientadas a la dimensión de convivencia

Las prácticas que se encuentran más institucionalizadas y que son frecuentemente implementadas por distintos establecimientos, entre ellos los de esta muestra, son aquellas vinculadas con el fomento de la buena convivencia y el reconocimiento de la diversidad cultural. Muchas de ellas se enmarcan además en la política de convivencia impulsada por el Ministerio de Educación (2011), como la implementación de delegados de convivencia. Otras prácticas buscan visibilizar, a través de símbolos patrios y elementos culturales como la gastronomía, los bailes y las vestimentas típicas, la presencia de niños de otros países y otras culturas.

Si bien la crítica al modelo multicultural ha profundizado en los riesgos de esencializar las diversidades a partir de marcadores asociados a nociones culturales –desde una mirada reductiva de la cultura–, queremos en este apartado insistir en otro aspecto menos relevante, pero no por ello menos relevante. Nos referimos al carácter nacional que encierran las prácticas de visibilización de la migración y que se construyen a partir de un uso significativo de símbolos patrios en este tipo de actividades. Se trata de una suerte de “formato nacionalista” sobre el que se basa el reconocimiento de esta diversidad, y que alude a dos elementos: la construcción de alteridad a partir de la pertenencia a nacionalidades, desde donde se posibilita el reconocimiento, y la reducción de la diversidad a culturas nacionales.

La bandera y el himno nacional alcanzan la categoría de íconos de la identidad nacional en los colegios, de ahí que la incorporación de otras banderas y otros himnos se vea como un reconocimiento y una visibilización de las múltiples identidades que están presentes en el establecimiento. La institucionalización de estas prácticas llega incluso a los DAEM, quienes dan cuenta de la importancia de estas iniciativas.

“Te voy a dar un ejemplo, estamos logrando de que en los colegios se canten los himnos de Perú, Haití, Paraguay y Chile. De tal manera que el niño migrante sienta cierta identidad cultural, porque una cultura por existencia no tiene por qué ser contraria a la otra” (Director/a DAEM, Comuna 2).

Un miembro de otro DAEM también señalaba:

“Tú te paseas por la escuela y te vas a dar cuenta que prácticamente no está sólo la bandera nacional, sino acompañada por todas las banderas de países latinoamericanos, y en los actos cívicos, si bien se canta el himno nacional, pero también se canta la canción de la hermandad latinoamericana y esto está institucionalizado” (Director/a DAEM, Comuna 1).

Estas citas dan cuenta de mecanismos esencializadores de la cultura que contribuyen a reducir las diversidades a una alteridad nacional fija, homogénea y estática en el tiempo. Por una parte, tenemos el reconocimiento institucional de niños y niñas migrantes a partir de sus nacionalidades (a través de la presencia de banderas, himnos nacionales, fiestas con bailes y comida típica) y, por otra, dichas nacionalidades terminan siendo asociadas a formas culturales de ser de quienes participan de ella, lo que se traduce en una lectura de la diversidad a partir de la equivalencia entre nacionalidades y culturas. En la siguiente cita se observa la asociación entre nacionalidad y cultura que hace una de las profesionales que trabaja en la escuela:

“Por cierto, de lo que se trata es de valorar y entender la diversidad presente y esto hasta ahora se hace más bien a través de un enfoque multicultural, por ejemplo, ahora en la escuela se compraron banderas de todos los países presentes en la escuela y están presentes en todos los actos cívicos, además se realiza una feria gastronómica todos los 12 de octubre. En ese sentido, es el “cómo se está valorando esa diversidad”, porque claro por un lado “somos todos iguales, pero distintos”. Es decir, por un lado se le da al alumno en función de la persona que es porque no se puede alojar en él todos los estereotipos y cuestionar nada. Es

necesario valorar su cultura, saber de sus familias, interesarse por sus formas de vida" (Encargada de convivencia, escuela 2, comuna 1).

Esta relación es la que está detrás de afirmaciones como "los niños colombianos son más violentos", "los niños haitianos tienen más dificultades para aprender", o "los niños peruanos son más sumisos". Una vez que los niños y niñas son leídos en estos términos, resulta muy fácil posicionarlos dentro de la construcción jerárquica de las naciones, herencia colonial que organiza a los Estados latinoamericanos en el contexto global. Ahora bien, como esta construcción se realiza desde establecimientos educacionales en Santiago de Chile, quien ocupa la posición central ocupará la posición de privilegio respecto de quien todo el resto se organiza y ordena.

A pesar de estas consideraciones, es importante y necesario señalar que, en el trabajo de campo, pudimos relevar una experiencia concreta en la que se realizó una reapropiación de los "símbolos patrios" desde un propósito con un horizonte intercultural. Se trató de una actividad en la que cada niño presentó la bandera de su país y después, en conjunto, los alumnos analizaron los colores de todas ellas. Los niños identificaron que el rojo estaba presente en casi todas las banderas, y lo interpretaron como la lucha común de todos los países contra el imperio español. Sin embargo, como en el caso de las prácticas referidas a la dimensión pedagógica, se trata de experiencias excepcionales.

Reconocemos a su vez que las fiestas multiculturales, en las que cada grupo de apoderados presenta bailes y comidas típicas de sus países, adaptándose a las fiestas tradicionales de celebración de la chilenidad (también centrada en comida y bailes típicos)-, cumplen un papel muy importante en la generación de espacios de convivencia entre los apoderados, alumnos y profesores. El problema, por ende, no son las fiestas en sí mismas, sino la escasa reflexión en torno al uso de elementos nacionales para reconocer la diversidad, y las pocas iniciativas, por tanto, que apunten a romper, cuestionar o problematizar este tipo de distinciones. Por lo tanto, desde la pregunta que estructura el análisis propuesto en este artículo, resulta claro que las prácticas recogidas que inciden en la dimensión de convivencia tampoco parecen apuntar a cuestionar el modelo monocultural hegemónico en el sistema educativo chileno, sobre todo en la medida que les subyace una equiparación de cultura con nación.

Conclusiones y reflexiones finales

En este artículo buscamos reflexionar sobre las prácticas que implementan docentes y directivos en escuelas de Santiago con alto porcentaje de niñas y niños extranjeros, y al hilo

de la pregunta sobre la incidencia que estas prácticas pudieran tener sobre la monoculturalidad del sistema educativo nacional, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica.

En primer lugar, encontramos una mayor presencia e institucionalización de aquellas prácticas que denominamos de convivencia, que buscan visibilizar y legitimar la presencia de niños y niñas migrantes en la comunidad escolar, frente a las que definimos como prácticas pedagógicas, referidas a los contenidos específicos y sus diversas formas de abordaje (metodologías, temporalidades, herramientas). Los docentes y directivos que participaron en los talleres, y que fueron entrevistados, refirieron varios nudos problemáticos que explicarían el menor desarrollo de las prácticas pedagógicas para abordar la diversidad representada por la migración: la eventual rigidez del currículo nacional; la estandarización en la evaluación de la calidad de la educación; el escaso tiempo disponible para el trabajo docente; la ausencia de formación en este tema, y la falta de directrices más específicas por parte de las autoridades respecto de cómo llevar a cabo un enfoque intercultural en la dimensión pedagógica.

En segundo lugar, las prácticas auto-reportadas por docentes y directivos, analizadas desde el enfoque intercultural crítico, no tensionarían el modelo monocultural que prima en el sistema educativo nacional. En la dimensión pedagógica, esto ocurre porque, más que incorporar en los contenidos, metodologías y temporalidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tiende a considerarse la diversidad supuesta en la presencia de estudiantes migrantes como una brecha que debe subsanarse (las diferencias lingüísticas, los contenidos diversos, los momentos en que deben aprehenderse ciertos saberes y habilidades, etc.), para que no interfiera en el “normal” desarrollo del currículo nacional. En la dimensión de convivencia, porque las prácticas relevadas a partir de los relatos de los actores muestran la primacía de dos mecanismos: una construcción de la alteridad a partir de la nacionalidad y, muy ligado a ello, una reducción de la diversidad a las “culturas nacionales”, entendidas de un modo, en general, esencializante. Esta aproximación tiende a generar un proceso de inclusión aparente, más bien ligado a lo que autores como Walsh y Tubino identifican como interculturalidad funcional y, por ende, no se generaría una tensión real respecto de la monoculturalidad del sistema educativo.

Si, como explicitamos al comienzo de este artículo, entendemos a las prácticas como acontecimientos que articulan determinantes estructurales con agenciamientos de los actores, podemos suponer que prácticas como las relevadas tenderán en buena medida a reproducir las actitudes y comportamientos que ponen en acto procesos estructurales de

racismo, xenofobia y otras formas de desigualdad frente a la presencia de migrantes en la sociedad chilena. Ahora bien, también es cierto que no puede soslayarse la implementación de otras prácticas que, aunque acotadas, excepcionales y dependientes de voluntades individuales, expresan otras formas de agenciamiento, re-producciones transformadoras del habitus. Para que esas prácticas puedan adquirir un carácter sistemático, parece necesario considerar la importancia de transversalizar la educación intercultural en todo el sistema escolar, de modo de no reducir su implementación a establecimientos con alta proporción de migrantes, y sustentar el modelo en el reconocimiento de las múltiples diversidades que componen las comunidades escolares.

Hemos señalado que el reconocimiento de la diversidad propia del contexto migratorio no debe ni puede reducirse a un enfoque culturalista que asuma la migración como condición esencializada de alteridad. La migración y los niños y niñas migrantes poseen experiencias de vida necesarias de develar, comprender e incorporar en el aula y en los establecimientos escolares: trayectorias, arraigos, desarraigos e historias familiares se ponen en juego en los aprendizajes escolares y requieren ser parte de la construcción de la comunidad escolar, que no puede ser reducida a categorías nacionales.

El enfoque intercultural debe avanzar con mayor fuerza en su dimensión pedagógica. Los múltiples saberes y experiencias de los niños migrantes necesitan ser incorporados en los contenidos de la enseñanza escolar y en la forma en que estos contenidos son entregados. Para ello, la comprensión por parte de docentes y directivos respecto de la flexibilidad curricular se torna un eje clave para comenzar a introducir modificaciones y adecuaciones en ese sentido. Ello supone además el reconocimiento del impacto que tienen estas adecuaciones en los mecanismos de evaluación a los que son sometidos los establecimientos, y la disponibilidad de lineamientos más claros respecto de lo que significa la incorporación de una perspectiva intercultural en el sistema escolar.

Finalmente, tal como ya lo han sostenido varios autores, la formación docente debe comenzar a entregar herramientas pedagógicas para trabajar en contextos multiculturales. Esta formación debe ser sensible a su vez al reconocimiento de los contextos políticos, económicos y sociales desde donde provienen los niños y niñas. Es necesario conocer quiénes son, qué sucedía en sus lugares de origen, quiénes quedaron allá, cómo son los sistemas educacionales de los países de origen, qué diferencias regionales significativas resultan de la heterogeneidad interna de los países de los que vienen, entre otros aspectos.

Bibliografía

- ARIZTÍA, T. (2017). "La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites". *Cinta de moebio* (59), 221-234.
- BECERRA, M., & ALTIMIR, L. (2013). Características y necesidades de las personas migrantes que consultan en salud mental: La emergencia del fenómeno de encuentro intersubjetivo de negociación intercultural. *De Familias y Terapias*, 35, 101-118.
- BENISCELLI, L., RIEDEMANN, A., & STANG, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la educación*, 50, 393-423.
- BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. México, DF: Grijalbo.
- CONTRERAS, Y., ALA-LOUKO, V., & LABBÉ, G. (2015). Acceso exclusionario y racista a la vivienda formal e informal en las áreas centrales de Santiago e Iquique. *Polis, Revista Latinoamericana*, 42.
- CORVALÁN, J. (2013). La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: Un análisis sociológico-histórico. *Folios Segunda época*, 37, 63-81.
- DOMENECH, EDUARDO. «El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones». *Estudios*, n.º 14 (2003): 33-47.
- DUQUE, P., VALLEJO, S., RODRÍGUEZ, J.P (2013) Tesis de Maestría. Tesis de Maestría, Universidad de Manizales
- GARCÍA HUIDOBRO, J.E. (2007) Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo* 40(1), 65-85.
- FREIRE, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. Santiago, Chile: UTEM.
- GONZÁLEZ, O., BERRÍOS, L., & BUXARRAIS, M. R. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(2), 147-164.
- GONZÁLEZ, S. (2004). *El dios cautivo. Las ligas patrióticas en la chilenización compulsiva de Tarapacá (1910-1922)*. LOM.
- JIMÉNEZ, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad para la escolarización del alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos la interculturalidad. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 409-426.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós.
- LAGOS, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94.
- MARÍN, J. (2014). Ayni: Por una infancia sin fronteras. Arteterapia con hijos de migrantes en el norte de Chile. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 9, 61-72.
- MORA, M.L., (2018) Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis, Revista Latinoamericana*, (49), 231-57.
- NOVARO, G. (2006). *Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos* [Ponencia]. Foro de Educación Mundial, Buenos Aires.
- PAVÉZ SOTO, I. (2013). Los significados de "ser niña y niño migrante": Conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35), 183-210.
- POBLETE, R., & GALAZ, C. (2017) Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos XLIII* (3), 239-57.
- POBLETE, R., & GALAZ, C. (2016). *Niños y niñas migrantes. Trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana*. Superintendencia de Educación. Chile.
- RIEDEMANN, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para

alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169-193.

- ROJAS, T., RIEDEMANN, A., JOIKO, S., PALMA, J., URRUTIA, S., & SEPÚLVEDA, X. (2018). *¿Trabajan las escuelas con un enfoque intercultural? Diagnóstico inicial de escuelas municipales de la zona norte de la Región Metropolitana*. UAH - SJM.
- SÁNCHEZ, A., NAVAS, L., & HOLGADO, P. (2013). Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (1), 239-251.
- SAYAD, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Anthropos.
- STANG, M-F., RIEDEMANN A., STEFONI C., CORVALÁN, J. "Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile" *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, N°28, 2020, pp. 171-201.
- STEFONI, C., STANG, F., & RIEDEMANN, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 185, 153-182.
- THAYER, E. (2013). Expectativas de reconocimiento y estrategias de incorporación: La construcción de trayectorias degradadas en migrantes latinoamericanos residentes en la Región Metropolitana de Santiago. *Polis (Santiago)*, 12(35), 259-285. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200012>
- TIJOUX, M. E. (2016). *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*. Universidad de Chile; Editorial Universitaria.
- TUBINO, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.
- TURRA, O., CATRIQUIR, D., VALDÉS, M. (2017) La identidad negada: Historia y subalterización cultural desde testimonios escolares mapuche. *Cadernos de pesquisa* 47(163), 342-56.
- WALSH, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 25-35.
- WALSH, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I (pp. 23-67). Abya Yala.

CAROLINA STEFONI es socióloga, investigadora del Centro de Sociedad Tecnológica y Futuro Humano, Universidad Mayor. Directora Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios. Doctora en Sociología Universidad Alberto Hurtado.

FERNANDA STANG ALVA es investigadora del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Juventud, Universidad Católica Silva Henríquez. Doctora en Estudios Sociales de América Latina por la Universidad Nacional de Córdoba.

ANDREA RIEDEMANN es socióloga, master en educación intercultural y doctora en ciencias históricas y culturales. Actualmente trabaja en la Unidad de Estudios del Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile.

TATIANA AGUIRRE es socióloga de formación, ha participado en investigaciones en relación a migración y articulación de políticas y programas. Actualmente trabaja en el Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.