



Migración y educación en Argentina: inclusión, exclusión y diferenciación en la relación familias-escuelas [1]

Gabriela Novaro*

1. Introducción

El texto se sostiene en un trabajo que desarrollamos desde el año 2004 con población procedente de Bolivia y con descendientes de bolivianos que habitan distintas localidades de Buenos Aires [2].

Comenzamos realizando una recorrida muy breve por algunos momentos significativos en la definición de la política migratoria y en la organización del sistema educativo argentino. Ponemos particular atención en el lugar de la escuela como institución donde se van consolidando imágenes positivas de la migración europea y formas excluyentes del nacionalismo, también atendemos al modo en que en los últimos años coexisten discursos y propuestas de inclusión e interculturalidad con formas tradicionales del nacionalismo escolar y nuevos modos de inclusión subordinada de los niños migrantes latinoamericanos. Ponemos en relación estas tendencias con las registradas por algunos especialistas que trabajan cuestiones similares en Brasil.

Abordamos luego uno de los múltiples aspectos donde se advierte la coexistencia de situaciones de inclusión y exclusión educativa: la relación de la escuela con las familias migrantes latinoamericanas. Nos detenemos en el modo en que esta relación se manifiesta en el plano local aludiendo a una investigación en curso en un barrio cercano a la ciudad de Buenos Aires con un alto componente de población boliviana. En él desarrollamos nuestro trabajo de campo desde el año 2010. Se argumenta la importancia de atender no solo a lo que la escuela propone y hace con las familias, sino muy especialmente a lo que la educación y la escuela representan para estas, sus apuestas y expectativas educativas, las continuidades y tensiones entre sus referencias identitarias y los modelos de identificación escolar. Se atiende fundamentalmente a las expectativas y propuestas que dan cuenta del simultáneo deseo de inclusión en la sociedad argentina en condiciones de mayor igualdad y la expectativa de que los niños y jóvenes sigan manteniendo a Bolivia

* Gabriela Novaro es Doctora en Antropología. Investigadora Independiente del Conicet- Profesora de antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Argentina.
gabriela.novaro@gmail.com

como un referente fuerte de identificación. Sostenemos la importancia de considerar estos aspectos para descentrarnos del discurso escolarizado sobre las familias y atender a la complejidad de la relación que estas establecen con las instituciones escolares, superar las perspectivas de la asimilación y advertir los contenidos de inclusión y exclusión, pero también de diferenciación, que se despliegan en esta relación. Nos preguntamos si los mismos deseos simultáneos de inclusión, continuidad identitaria y distinción atraviesan las familias de migrantes en Brasil y si la dualidad inclusión/exclusión resulta explicativa de los procesos de escolarización de la población latinoamericana y en particular boliviana en este país.

Además de las continuidades y discontinuidades entre los procesos migratorios y educativos en Argentina y Brasil, es importante considerar que los enfoques que subyacen a las investigaciones sobre estos temas presentan semejanzas y diferencias. En el caso de Argentina los estudios sobre migración se centran en gran medida en la migración internacional y comienzan a desarrollarse con sistematicidad a mediados del siglo XX. La problemática educativa de la población migrante recién ha comenzado a ser atendida en años recientes. Los trabajos sobre migración y educación, particularmente los referidos a la educación de los niños procedentes de países latinoamericanos, se inician sobre todo con la transición a la democracia, pero se instalan con más continuidad y sistematicidad en la década del 90, reflejándose sobre todo en la producción de Universidades de Buenos Aires y Córdoba. En el caso de Brasil, distintos investigadores sostienen que son pocos los antecedentes de estudios en esta temática, y que muchos de los trabajos sobre migración y en particular sobre educación y migración atienden más bien la situación de la migración interna. Así, distintos investigadores señalan la vacancia de trabajos que den cuenta de la situación educativa de la niñez y la juventud migrante en Brasil, sobre todo con relación a los migrantes latinoamericanos (Santos, 2014).

Sin duda la situación de la migración interna (fundamentalmente rural-urbana) en condiciones de pobreza y vulnerabilidad presenta grandes similitudes en Argentina y en Brasil. Es evidente que la migración latinoamericana aparece atravesada por muchas de las dinámicas que caracterizan la situación de la migración interna. No obstante, entendemos que la migración de países limítrofes supone la referencia a procesos particulares: debe ser abordada considerando especialmente el modo en que los niños y jóvenes migrantes y descendientes de migrantes son atravesados por las políticas asimilacionistas y nacionalistas que estructuraron los sistemas educativos en nuestros estados.

Por último, dejo planteados mis interrogantes en torno a las continuidades y diferencias de los paradigmas teóricos desde los que se trabaja la cuestión en ambos países. En una lectura parcial y limitada (que por

supuesto debe ser profundizada) de algunas producciones de Brasil se advierte en esta producción la vigencia de la perspectiva reproductivista de Bourdieu. Desde nuestro punto de vista, a partir de argumentos que intentaremos sostener en este trabajo, la perspectiva de este autor resulta fundamental para comprender la situación de desigualdad educativa en que se encuentra la población migrante latinoamericana tanto en Argentina como en Brasil, pero hay características que deben ser precisadas a partir de enfoques que articulen esta perspectiva con visiones más cercanas a los abordajes histórico etnográficos más atentos a la dinámica histórica, la heterogeneidad de los procesos, su manifestación local y cotidiana y las disputas de sentidos entre los distintos actores (Rockwell, 2009; Levinson y Holland, 1996). Es desde esta confluencia que entiendo se puede dar cuenta de los múltiples aspectos de la dinámica de la inclusión y la exclusión educativa y caracterizar las apuestas familiares por igualdad y distinción. La consideración de esto último, al menos en Argentina, resulta fundamental para comprender la complejidad de la escolarización en situaciones de migración.

2. Marcas del pasado y dilemas del presente

La situación educativa de los migrantes latinoamericanos en Argentina se caracteriza históricamente por la coexistencia de formas de integración y exclusión y por modos recientes de inclusión subordinada. Esta situación debe ser pensada tanto en sus manifestaciones y tendencias generales, como locales. Esto supone incluir no solo referencias a las políticas y propuestas estatales y escolares, sino también a las reivindicaciones y expectativas de los colectivos migrantes.

2.1 Educación y migración en una breve recorrida histórica

La inmigración fue un proceso central en la formación del estado argentino entre fines del siglo XIX y principios del XX. La política migratoria de este periodo fomento explícitamente la migración europea concebida como una oleada que vendría a civilizar el territorio. Las escuelas cumplieron un papel central en este proceso. Distintas figuras de fuerte impacto en el sistema educativo argentino (como Domingo F. Sarmiento y Juan B. Alberdi), a través de textos de gran circulación entre los docentes propiciaron la instalación de una imagen positiva de la modernización europea y estereotipos sobre el atraso y el carácter incivilizado de América Latina y del interior de Argentina.

La llegada de grandes contingentes migratorios, muchos procedentes de zonas pobres de Italia y España y la creciente conflictividad social de principios del siglo XX se vincula a la sanción de las primeras normativas restrictivas de la migración y la difusión en las élites de un discurso nacionalista xenofóbico que también tuvo un claro correlato en las políticas educativas y en propuestas de uniformización y

nacionalización de la enseñanza. Se fue instalando así la imagen de los extranjeros como sospechosos y el mandato asimilacionista de la escuela.

Para pensar algún contrapunto con la situación en Brasil puede resultar sugerente la caracterización que Rita Segato (2007) realiza de la historia de ambos países. Frente a un proceso fuertemente homogeneizante en Argentina que implicaba renunciar a las pertenencias de origen como condición para la ciudadanía, en Brasil, según Segato, la élite mestiza y blanqueada habría creado una fachada de nación como mezcla cultural (p. 31), que tras la aparente participación cultural de distintos sectores mantuvo diversas formas de racismo (p. 33).

En Argentina, los sentidos reaccionarios del nacionalismo y el proceso descrito por Segato (2007) resultaron evidentes no solo en la mirada sobre la migración pobre europea, sino sobre todo en la forma de concebir la migración latinoamericana. Esta migración acompañó la conformación del estado nacional, pero comenzó a ser más visible a mediados del siglo XX. A lo largo de la historia se mantuvo relativamente constante en cerca del 3% de la población total. En las últimas décadas del siglo XX cambian los componentes migratorios al disminuir el porcentaje de la población europea y los patrones de radicación, tendiendo la población latinoamericana a la radicación y el asentamiento en áreas urbanas del centro del país con proyecciones de radicación más definitiva. En opinión de Pacecca y Courtis (2008) en este periodo se refuerzan en el discurso social concepciones que contrastan la imagen de la migración europea (como una población cuya asimilación es deseada) con la migración latinoamericana, como una población poco valorada y que se presenta en los estereotipos como difícilmente asimilable. También cambian las normativas que tienden a ser crecientemente restrictivas y fomentan la situación de irregularidad de los migrantes pobres y crecientes límites para su acceso a derechos. Esta situación se hace particularmente visible durante la última dictadura militar (1976-1983). En este periodo se buscó que las escuelas tuvieran un lugar destacado con disposiciones que, por ejemplo, establecían que las escuelas medias o superiores sólo podían inscribir como alumnos a los extranjeros “debidamente documentados”, y otras que obligaban a organismos administrativos y docentes del ámbito privado a denunciar ante la autoridad migratoria a los residentes irregulares.

La situación descrita en Argentina parece presentar ciertas similitudes con Brasil. En este país también se reconstruye una etapa importante donde la migración provino principalmente de Europa. En los últimos años (sobre todo a partir del 70) ha crecido significativamente el porcentaje de migrantes latinoamericanos dentro de los flujos migratorios. También en Brasil cambian los patrones de radicación,

ya que la migración latinoamericana comienza a dirigirse cada vez más a la zona de San Pablo y Río de Janeiro (Baeninger, 2012; Da Silva, 2012).

Las semejanzas entre ambos países se pueden identificar en los años más recientes. Si bien en Argentina la transición democrática iniciada en 1983 supuso el acceso a derechos en muchos sentidos y para amplios colectivos, siguió vigente la misma normativa migratoria durante casi 20 años. La crisis económica de la década del 90 y la progresiva desocupación y pobreza puso en evidencia el discurso de funcionarios, sindicalistas y periódicos que procuraron instalar la imagen de la migración latinoamericana como responsable del aumento del desempleo.

Pero junto con la continuidad de estas imágenes y de normativas restrictivas, el fin de la dictadura militar argentina y las sucesivas crisis del sistema político y económico coincidió con un movimiento sostenido de reconocimiento de los derechos de colectivos migrantes. La nueva ley migratoria (Ley Nº 25.871/03) y los cambios en el marco legal educativo son, en gran medida, producto de estos movimientos y acciones colectivas. La nueva normativa se sostiene en una perspectiva regional que reconoce la composición de los flujos migratorios actuales en el país, que proceden mayormente de países limítrofes (Courtis y Pacecca, 2008) [3]. La nueva ley además disocia el acceso a estos derechos de la condición de regularización de los migrantes (Ceriani, 2011).

No obstante, es importante advertir que en muchos sentidos los cambios en la normativa argentina no han modificado sustancialmente las condiciones de pobreza y vulnerabilidad de la mayoría de los migrantes latinoamericanos. Continúan registrándose situaciones precariedad laboral, sobreexplotación, semi-esclavitud, (sobre todo en la industria textil y la producción hortícola), trata de personas, abusos de autoridad (Pacecca y Courtis, 2008) y segregación territorial (Pizarro, 2007).

Junto con ello se registra una situación que pareciera ser particular de la migración boliviana en Argentina, pero que posiblemente tenga un correlato en Brasil: la fuerte tendencia a agruparse en determinados territorios y fortalecer los procesos asociativos en organizaciones (cooperativas, centros recreativos, asociaciones de mujeres y jóvenes migrantes, organizaciones económicas, artísticas, festivas). Muchas de ellas mantienen importantes vinculaciones con el Estado boliviano.

También en Brasil las investigaciones se refieren a la reciente aprobación de una nueva ley migratoria que desplazaría el Estatuto del Extranjero que estaba en vigencia desde 1980, herencia de la dictadura militar y que entre otras cosas negaba derechos políticos a los migrantes.

Entre la población que se instala en las grandes ciudades y su periferia se registra una situación que advertimos en Argentina, la tendencia a concentrarse en determinados espacios de la ciudad y la conurbación (Santos, 2014; Baeninger, 2012; Olivera Rodrigues, 2016). Como en Argentina se registran limitadas posibilidades de ascenso y mejoramiento social y situaciones de desprotección laboral (Silva, 2012). Otros aspectos comunes refieren al creciente peso de las organizaciones y la importancia que en ellas adquieren las actividades culturales. El trabajo de Silva (2012) se detiene en las actividades culturales y festivas de organizaciones de migrantes bolivianos que trabajan en la redefinición de las imágenes instaladas de sí mismos. Veremos más adelante cómo estas actividades también son centrales en las organizaciones de migrantes en Argentina e interpelan fuertemente a las familias migrantes y a las jóvenes generaciones.

2.2 La situación educativa actual de la niñez migrante en Argentina: inclusión-exclusión escolar

Vale destacar que en Argentina el sistema de instrucción pública es muy extendido y que esta extensión y masividad acompañó su consolidación. Como recién decíamos, los paradigmas sobre los que se conformó fueron la homogeneización, el nacionalismo y la asimilación.

Los últimos quince años podrían caracterizarse en Argentina por la instalación de políticas relativamente inclusivas en educación. Numerosas disposiciones directa o indirectamente tuvieron como efecto masificar el ingreso y sobre todo procurar la permanencia de población en condiciones de desigualdad (planes de terminalidad de la escuela, políticas de asistencia y retención).

En algunos espacios de definición de políticas esto se acompañó de cierto replanteamiento del paradigma civilizatorio, homogeneizante y nacionalista que tradicionalmente estructuró el sistema educativo. No obstante, estos replanteamientos resultaron bastante puntuales y fragmentarios y no terminaron de instalarse en los distintos niveles ni mucho menos en la cotidianidad de las escuelas. Por ello podemos hablar de la persistencia del paradigma asimilacionista que coexiste con un nuevo discurso multicultural y de inclusión.

En general el término *inclusión* alude en el discurso de los organismos públicos a las formas en que ciertos grupos (la referencia es a colectivos en situación de privación) se vinculan con la “sociedad mayor”. Procurando distanciarse de las nociones de asimilación e integración, la noción de inclusión se asocia a retóricas de valoración de la diversidad, y la posibilidad de coexistencia en un mismo sistema social de distintos paradigmas y modelos de sujeto. Diversos autores, no obstante, advierten cómo en los hechos las políticas de inclusión terminan siendo permeables a la penetración de los organismos internacionales y funcionales al mantenimiento de situaciones de desigualdad (Montesinos y Sinisi, 2009).

Junto con muchos otros colectivos definidos como diversos (los pueblos indígenas, por ejemplo), la presencia en la escuela de los colectivos migrantes pone en evidencia los presupuestos de uniformidad y también los limitados y en ocasiones excluyentes sentidos de lo nacional que continúan instalados en las políticas públicas y en particular en las educativas.

La nueva ley migratoria argentina establece el derecho a la educación para la población inmigrante cualquiera sea su condición de regularidad. En consonancia, la Ley de Educación Nacional, establece que deben disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes o extranjeras el acceso a los distintos niveles educativos y las condiciones para la permanencia y el egreso. Estas disposiciones resultan un indudable avance con relación a normativas anteriores. No obstante, a pesar de la mayor igualdad en el plano legal, no se han revertido muchas situaciones de exclusión educativa.

La población migrante, en particular de la proveniente de Bolivia, se caracteriza por la inserción masiva al sistema de educación primaria [4]. Sin embargo, el registro etnográfico en las escuelas da cuenta de situaciones que ponen límites al acceso a derechos en condiciones de igualdad.

En otros trabajos nos hemos referido a múltiples factores asociados a esta situación donde se combinan aspectos de la inclusión y de la exclusión educativa: presencia masiva, pero en ciertos circuitos escolares, desconocimiento de las trayectorias educativas anteriores, bajas expectativas de desempeño, silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes (Novaro y Diez, 2011). Quisiéramos detenernos ahora en una dimensión de la escolaridad donde también advertimos la coexistencia de situaciones de inclusión y de exclusión: las relaciones de las escuelas con alto componente de población migrante con las familias. Ilustraremos nuestras reflexiones con referencias a un trabajo en curso en una localidad con un alto componente de población procedente de Bolivia.

Los estudios consultados sobre Brasil señalan también la coexistencia de discursos de inclusión y situaciones de exclusión educativa, la persistencia del modelo de asimilación, situaciones de discriminación al interior de las escuelas y, sobre todo, advierten grandes limitaciones para traducir políticas más inclusoras en la cotidianidad escolar (Santos, 2014). Los trabajos dan cuenta de que la relación familias-escuelas es un aspecto central para proyectar la inclusión educativa (Miyahira, 2016).

3. Familias y escuelas en contextos de migración

Nos proponemos aquí profundizar el modo en que la relación familias-escuelas funciona como otra dimensión de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Haremos algunas precisiones generales sobre el tema para luego presentar situaciones donde se despliegan estas relaciones en una localidad de Buenos Aires donde trabajamos desde el año 2010.

3.1. Entre la inclusión, la exclusión y los proyectos familiares-comunitarios de distinción

Dentro de los estudios migratorios, al menos en Argentina, la cuestión de las familias ha sido un aspecto poco abordado, lo que resulta particularmente significativo considerando que tanto la familia, como el género y las relaciones intergeneracionales, constituyen dimensiones clave de las dinámicas migratorias (Gil Araujo, 2016).

Por otro lado, dentro de las investigaciones educativas, tampoco el lugar de la familia ha sido particularmente atendido, al menos en Argentina.

La decisión de detenernos en este punto se debe, entre varios factores, a la percepción de que es necesario seguir problematizando esquemas instalados en las escuelas y también en las investigaciones académicas que suelen centrarse exclusivamente en lo que la escuela opina y hace con las familias, pero omite atender a los sentidos que las familias dan a la escuela, a sus expectativas, demandas y reivindicaciones, a lo que los adultos esperan para las jóvenes generaciones y el modo en que construyen sus vínculos con las instituciones escolares. La imagen de la familia como mera víctima de las políticas oficiales que se registra en algunas investigaciones se contrapone con el discurso que culpabiliza a la familia por los fracasos en la trayectoria de los niños y jóvenes. Se alterna así entre la victimización y la responsabilización, pero en los dos casos se omite la voz y la agencia de las familias.

Por otro lado, la invisibilización del lugar de las familias también se reforzó a partir de los avances de normativas de protección de derechos del niño que implicaron logros en muchos sentidos, pero suelen

manejarse con una noción universal y descontextualizada de infancia y sacan a los menores de su marco de referencias familiares y sociales, difuminando de esta forma el contexto y las tensiones colectivas que los atraviesan (Martinez, 2014).

Referirse a las familias por todo esto implica un paso necesario para pensar a los niños en sus tramas de relaciones, evitar abordarlos como sujetos deshistorizados y descontextualizados.

Aludir a las familias migrantes latinoamericanas, supone no perder de vista lo que las mismas comparten con otras familias en situaciones de pobreza.

En Argentina los trabajos de Neufeld, Santillán y Cerletti resultan antecedentes importantes para abordar la relación familias populares-escuela.

En un trabajo reciente Santillán y Cerletti (2011) analizan la progresiva instalación de dispositivos estatales que definen derechos y deberes, señalan a las familias desde presupuestos moralizadores, las responsabilizan por crear las condiciones de la escolarización de los niños. Esto se fortalece en años recientes a través de programas sociales que condicionan el otorgamiento de subsidios a los sectores populares a lo que definen como “la responsabilidad parental”. De esta forma la relación escuela-familia se presenta en un escenario cruzado por planes de asistencia en los cuales la escuela tiene un lugar central en la definición de la legitimidad del beneficio social que las familias reciben (Santillán y Cerletti, 2011). En otro texto las autoras registran los sostenidos esfuerzos de las familias por neutralizar estigmas y el enorme conjunto de acciones que las familias realizan, muchas fuera del circuito formal, para apoyar la escolaridad (Neufeld; Santillán; Cerletti, 2015).

Las familias migrantes, sobre todo aquellas en situaciones de pobreza como la gran mayoría de las familias migrantes bolivianas, aparecen atravesadas por todas estas situaciones, pero también por otras. Distintos indicios nos permiten sostener que las familias migrantes aparecen frecuentemente responsabilizadas por los límites del proyecto asimilacionista de la escuela.

Entendemos que es desde esas situaciones que debemos pensar con qué presupuestos en la investigación miramos a las familias. Concretamente, planteamos la necesidad de atender el modo en que los discursos de la deficiencia, la incapacidad y la privación de las familias se nos “cuelan”. En ese sentido algunos trabajos recientes en Brasil sostenidos en la perspectiva de Bourdieu resultan un aporte interesante, en

tanto ponen en cuestión los presupuestos de la incapacidad de las familias y señalan la asimetría en su relación con la escuela. Pero suponemos también que resulta necesario seguir pensando en los sentidos con que en ocasiones desde la teoría de la reproducción se utiliza la noción de “distancias” entre los estilos y formas comunicativas de la escuela y las formas de socialización primaria de los niños pobres, o, en nuestro caso, de los niños pobres y migrantes. Deberíamos continuar preguntándonos si las nociones de socialización y reproducción que se utilizan permiten problematizar la imagen de familia y de las distancias entre las formas de socialización como un “problema” central de la educación de los niños. Entendemos más bien que la perspectiva de la reproducción, que sin duda aporta para comprender la dinámica de la desigualdad y el poder en educación, debe complementarse con otras más atentas a los sentidos y usos de la diversidad y la diferencia.

3.2. Familias migrantes y escuelas en un barrio de la provincia de Buenos Aires: manifestaciones locales de la inclusión, la exclusión y la diferenciación

La investigación comenzó en el año 2010 y se desarrolla en un barrio de la localidad de Escobar que provisoriamente llamaremos *barrio boliviano*, distante 50 km de la Ciudad de Buenos Aires. En este barrio habita una proporción significativa de población procedente de Potosí, Bolivia y sus descendientes. Una característica distintiva del barrio es el fuerte peso de las organizaciones de migrantes que sostienen actividades productivas y festivas y mantienen vínculos políticos con el Estado argentino y con el boliviano (en especial la Colectividad Boliviana de Escobar). En este espacio trabajamos en contextos comunitarios y familiares y en las dos escuelas primarias. Registramos numerosos contextos de interacción: festividades y encuentros en las organizaciones, relaciones cotidianas familiares, vínculos de los padres con las escuelas de la zona.

A las familias, más concretamente a las mujeres, nos aproximamos a partir de nuestra cercanía con otra de las organizaciones de migrantes (la Asociación de Mujeres Bolivianas de Escobar) que agrupa a mujeres adultas, muchas de ellas madres de niños en edad escolar. Con las mujeres de la Asociación reconstruimos narraciones biográficas atendiendo entre otras cosas a sus recuerdos sobre la forma de crianza y la escolaridad de sus hijos en Bolivia y en Argentina. Las acompañamos en su participación en festejos del carnaval, del día de los muertos y en actos cívicos en ocasión de las fiestas nacionales bolivianas.

Trabajamos además en las dos escuelas primarias. En estas escuelas observamos clases, actos, entradas, salidas; relevé proyectos institucionales, registros, carteleros, libros de memorias, festividades y de clases de ciencias sociales y realicé entrevistas a distintos actores educativos.

3.2.1 De las familias a la escuela: demanda de inclusión y expectativa de distinción

Las familias del barrio, muestran reiterada preocupación porque los niños y jóvenes se incluyan en actividades que los definan como parte de la comunidad boliviana. En este sentido se comprende la centralidad de la convocatoria a integrar grupos de danza, música y fútbol, y sobre todo a que asistan y participen en las fiestas cívicas bolivianas. Se advierte asimismo el interés por la inclusión de los niños y jóvenes en actividades productivas que tienen una clara relación con Bolivia y con Argentina (mercados hortícolas, ferias de ropa) y la preocupación por la presencia de los niños y jóvenes en las organizaciones de migrantes. La preocupación por la continuidad identitaria se advierte en la dimensión más cotidiana, en la proyección a los niños de videos sobre Bolivia en las casas, el lugar significativo dado a la comida boliviana, la expectativa de que los niños viajen a Bolivia para conocer a los parientes de “allá”. Por otro lado, esta preocupación por la continuidad se registra también en la propuesta de crear una *escuela boliviana*, una *escuela propia* en el barrio. Esta propuesta ha sido muy discutida por las familias y organizaciones. Escuchamos por primera vez el planteo en el año 2011, lo volvimos a registrar en años posteriores, y en el 2015 seguimos una propuesta que llegó a formalizarse con las autoridades educativas y a plasmarse en los inicios de la construcción del edificio escolar, pero finalmente no se concretó.

En las familias estas expectativas por la continuidad identitaria y la distinción como colectivo coexisten con fuertes expectativas porque las jóvenes generaciones se incluyan en la sociedad argentina en condiciones de mayor igualdad.

Esto último se advierte en el lugar central que adquiere la escuela en la dinámica familiar. También en la decisión de muchas familias (sobre todo aquellas que se encuentran en una situación económica relativamente más cómoda) por enviar a sus hijos a lo que consideran la mejor escuela del barrio. Para ello algunos tienen que recorrer importantes distancias y realizar diversas gestiones.

Muchas madres y padres con los que hablamos manifestaron que en la elección de la escuela priman imágenes de calidad educativa. También comentarios que hacen suponer la visión de que la escuela no es, particularmente, un espacio para hacer visibles y sostener referencias de distinción nacional, sino un espacio para adquirir elementos para integrarse a la nación de destino (aprendizaje del español, de formas de comunicación e interacción). Lo mismo resulta significativo en un contexto local donde, como vimos, las familias y organizaciones de migrantes expresan reiteradamente su preocupación por la transmisión de la identificación con Bolivia a las jóvenes generaciones y plasman estas preocupaciones sosteniendo la participación de sus hijos en una serie de actividades comunitarias (festivas, artísticas deportivas).

Registramos la iniciativa de algunos referentes de las organizaciones de migrantes que tienen hijos en edad escolar por “llevar la cultura boliviana a la escuela”. Esto se tradujo, por ejemplo, en la donación de una whipala a la escuela, la sugerencia de que en los actos se muestren danzas de Bolivia, la propuesta de organización en el espacio escolar de talleres sobre música y danza andina. No obstante, estas iniciativas son intermitentes, no se sostienen en el tiempo ni se multiplican. La impresión es que más allá de algunas experiencias puntuales no existe un posicionamiento colectivo por hacer presente las marcas de lo boliviano o lo andino en la escuela.

Los criterios en la elección de la escuela de parte de un colectivo que sostiene políticas de distinción, la fuerte apuesta por la inclusión educativa, las acciones puntuales sostenidas para que en la escuela la distinción del colectivo tenga un lugar, el acompañamiento de planteos por crear circuitos escolares diferenciados (*la escuela propia*), son indicadores de la complejidad de los sentidos de lo educativo y lo escolar en las familias, de la coexistencia de múltiples posicionamientos y estrategias.

En la relación con lo escolar, parece predominar cierto presupuesto de que la integración, al menos cuando se interactúa con un espacio estatal argentino, supone tal vez no la renuncia, pero sí la invisibilización de las marcaciones particulares. Las situaciones señaladas hablan de que ello no implica un deseo excluyente de asimilación, sino que coexiste con espacios formativos paralelos a la escuela estructurados y sostenidos por el mandato de continuidad identitaria y de distinción como colectivo.

3.2.2. De la escuela hacia las familias: inclusión, exclusión y asimilación

En las escuelas del barrio se observan situaciones muy diversas, la coexistencia de estrategias y discursos de valorización, negación y desvalorización de las marcas identitarias de los niños (cuestión que trabajamos en textos previos). Esto implica distintas formas de relación con las familias, aspecto en el que vamos a detenernos ahora.

En principio creemos que esto se manifiesta alternando deseos y discursos de acercamiento y reconocimiento de la escuela con el entorno, con muchas situaciones que dan cuenta de distancias y desconocimiento. Registramos, en este último sentido, limitaciones para reconocer el valor educativo de las experiencias formativas de los niños que transcurren fuera de la escuela. Muchos docentes no conocen el barrio ni han tenido contacto con las organizaciones, tampoco tienen mayor información de las actividades que los niños realizan fuera de la escuela. *En la casa no tienen nada.... Para ellos la escuela no*

es una prioridad... son comentarios con cierta reiteración que ciertamente no coinciden con el panorama que mostramos en el punto anterior.

Las escuelas en Argentina se vienen preguntando cómo lograr más proximidad con las familias, buscan dispositivos e intentan abrir espacios de encuentro que estaban bastante vedados; sin embargo, en este punto resta mucho por hacer.

Como la generalidad de las escuelas en Argentina, las instituciones del barrio convocan a las familias generalmente para solicitarles asistencia (y en ocasiones el apoyo) en los actos escolares, para la colaboración en distintos tipos de tareas que hacen a las condiciones del edificio y la infraestructura escolar (pintar pizarrones, arreglar algún desperfecto), organizar viajes, integrar la cooperadora que realiza actividades de apoyo material y financiero. Convocan también para informarlas por el desempeño de sus hijos: entrega de boletines, problemas de conducta. Los docentes suelen advertir o quejarse de la poca participación de los padres en estas situaciones. Algunos lo vinculan a las extensas jornadas de trabajo (sobre todo entre las madres y padres migrantes), para otros es una señal de indiferencia hacia la escuela e incluso hacia sus hijos. Parece necesario seguir insistiendo en la necesidad de instalar la pregunta sobre que hizo o podría hacer la escuela para habilitar otro diálogo con la familia.

Conclusiones

Como vimos, los discursos sostenidos en el paradigma asimilacionista han presupuesto que la integración supone la renuncia a prácticas y sentidos que no coinciden con el paradigma formativo hegemónico. Aunque como también vimos, este paradigma fue objeto de sostenidos cuestionamientos en el desarrollo del sistema educativo. Estos cuestionamientos parecen no haber terminado de ser difundidos y apropiados en las escuelas.

Desde las versiones hegemónicas del nacionalismo y el asimilacionismo aún vigentes, los niños y las familias que proceden de otro país (en particular de países latinoamericanos) son definidos en gran medida como *otros* desde su condición de extranjeros y en ocasiones su derecho a transitar y permanecer en la escuela es puesto en cuestión. De esta forma, la nacionalidad de los niños migrantes bolivianos se transforma en un factor (que se suma a muchos otros) a considerar en la dinámica de la inclusión y exclusión educativa.

Bourdieu nos sirve para comprender muchos aspectos de esta dinámica, pero, ¿nos sirve para entender los múltiples sentidos de lo educativo en las familias, la articulación de demandas de igualdad y distinción, lo que implica la escuela como ruptura de las expectativas familiares de continuidad identitaria, el modo en que estas demandas se explicitan o silencian en las escuelas?

En la escuela argentina, en los últimos años, se han producido innumerables acciones con vistas a mejorar la oferta educativa e incluir y retener a colectivos históricamente excluidos. Pero ciertos paradigmas con que se estructuró el sistema continúan fuertemente vigentes en la cotidianidad escolar. Desde la persistencia de formas tradicionales del nacionalismo y el asimilacionismo las familias migrantes aparecen responsabilizadas por los límites del proyecto asimilacionista e integrador de la escuela. Así, registramos dificultades no solo para acompañar, sino también para concebir el simultáneo deseo de inclusión y distinción de las familias, los recorridos transnacionales que atraviesan sus vidas y desde los que proyectan el futuro de sus hijos.

Hoy todo esto se enmarca en un contexto que nos plantea numerosos desafíos académicos, políticos y éticos [5]. Hasta el año pasado desde Argentina (seguramente también desde muchas investigaciones sociales en Brasil) nos preguntábamos por la posibilidad de profundizar tendencias inclusivas (al tiempo que señalábamos sus limitaciones y contradicciones), por el alcance de las reformulaciones en las políticas, por los múltiples sentidos de lo nacional en tiempos de cierto multiculturalismo de Estado. Estas preguntas, hoy, deben ser a la vez interrogadas en su vigencia y pertinencia. El nuevo panorama político de la región (en particular de Argentina y Brasil) hace necesario preguntarnos por la continuidad misma del contenido igualitario e inclusor de tendencias que parecían instaladas y que, sin embargo, están siendo objeto de revisión desde nuevas formas de Estado y regulación social. Estas nuevas formas estatales, evidentemente, replantean la forma de expresión de amplios colectivos sociales, también de los migrantes y de la realidad cotidiana de las escuelas y familias. También nos plantean nuevos desafíos como investigadores en el intento de analizar y transformar las situaciones de desigualdad educativa.

Notas

[1] Este texto reproduce casi la totalidad del artículo original, algunos párrafos del mismo han sido revisados por cuestiones de forma y redacción. Dicho artículo fue publicado en el libro *Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização Brasil, Argentina e EUA*. São Paulo, Escuta, 2017, pp. 91-106.

[2] La investigación se titula: “Transmisión intergeneracional, procesos de identificación y construcción de la memoria en niños y jóvenes migrantes”. Está subsidiada por el Conicet, la Universidad de Buenos Aires y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

[3] Argentina es en la actualidad e principal centro de atracción de movimientos migratorios intra-sudamericanos (Cerrutti y Binstock, 2012). En este país residen más de 1 millón de inmigrantes de América Latina (OIM, 2012). De acuerdo al censo del año 2010 la población de origen paraguaya supera el 30% de los extranjeros (550.713 personas), en tanto la de origen boliviana es del 19% (345.272 personas).

[4] De acuerdo a datos del Indec (Encuesta Complementaria de Migraciones 2002-2003) prácticamente la totalidad de los niños procedentes de Bolivia de hasta 13 años de edad asisten a la escuela.

[5] El texto original fue escrito entre 2016 y 2017.

Bibliografía

Baeninger Rosana (2012): “O Brasil na rota das migrações latino-americanas”. Baeninger (org.) *Imigração Boliviana no Brasil*. Campinas, pp. 9-18.

Ceriani Cernadas, Pablo (2011): “Luces y sombras en la legislación migratoria latinoamericana”. *Nueva Sociedad* 233, mayo-junio, pp. 68-86.

Cerrutti, Marcela y Binstock, Georgina (2012): *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Cerletti, Laura y Santillán, Laura (2011): “Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación”. *Boletín de Antropología y educación*, Año 2, N° 3, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 7-1.

Gil Araujo, Sandra y Rosas, Carolina (2016): “Procesos migratorios y dinámicas familiares desde una perspectiva de género. Circuitos en, desde y hacia América Latina”. *Revista de Estudios migratorios*. N° 3, Buenos Aires.

Levinson, Bradley A. y Holland, Dorothy C. (1996): *The cultural production of the educated person*. New York, State University, New York Press.

Martinez, Laura (2014): “Niñez, migración y derechos: aportes para un abordaje antropológico”. *Revista Sociedad y Equidad*, Santiago de Chile, pp. 237-257.

Miyahira, Elbio (2016): *Relação entre professor e família: migrantes e imigrantes na escola pública*. Painel, ENDIPE.

Montesinos, Paula y Sinisi, Liliana (2009): “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos”. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 29, enero/julio, pp. 43-60.

Neufeld, María R.; Santillán, Laura; Cerletti, Laura (2015): “Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social”. *Educ Pesqui*, San Pablo, N° 41, pp. 1137-1151.

Novaro, Gabriela (2014): “Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales”. *Revista de Antropología Social*, Universidad Complutense de Madrid, noviembre, pp. 157-179.

----- y Diez, María L Diez, (2011): “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos”. Courtis, Corina y Pacecca, María I. (comp.). *Discriminaciones étnicas y nacionales - Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires, Editores del Puerto, pp. 37-57.

- Novick, Susana (2008): "Migración y Políticas en Argentina: Tres Leyes para un País Extenso (1876-2004)". Novick, Susana (comp.) *Las migraciones en América Latina*. Buenos Aires, Catálogos, CLACSO, Asdi, pp. 1-17.
- Oliveira Rodrigues, Leda (2016): *Migrantes, escola, território e práticas educacionais*. Painel, Seminario ENDIPE.
- Pacecca, María I. y Courtis, Corina (2008): *Inmigración contemporánea en Argentina: Dinámicas y políticas*. Buenos Aires, CEPAL, Serie Población y Desarrollo, 84.
- Pizarro, Cynthia (2007): "Inmigración y discriminación en el lugar de trabajo. El caso del mercado frutihortícola de la colectividad boliviana de Escobar". *Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 21(63), pp. 211-244.
- Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Santos Miriam de O. (2014): "Migração e educação: analisando o cotidiano escolar na Região Metropolitana do Rio de Janeiro". *PerCursos*, Florianópolis, V. 15, N° 28, Jan-Jun, pp. 95-119.
- Segato, Rita (2007): *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires, Prometeo.
- Silva, Sidney A. (2012): "Bolivianos em São Paulo. Dinâmica cultural e processos identitários". Baeninger (org.). *Imigração Boliviana no Brasil*. Campinas, pp. 19-34.