



## ***Migración, diversidad lingüística y derechos educativos en la Ciudad de Buenos Aires. Aproximaciones en diálogo entre la investigación etnográfica y el trabajo docente***

**Laura Victoria Martínez\***

### **Palabras introductorias**

La diversidad lingüística en contextos de migración constituye un tema de interés en crecimiento para una gran cantidad de docentes y de estudiantes en el marco de la formación, lo cual incluye nuestra propia experiencia de enseñanza de la diversidad cultural en distintos ámbitos de formación docente. Estas líneas se escriben pensando en la reflexión sobre la práctica, el intercambio con estudiantes y el debate con colegas. También expresan el propósito de aportar un orden conceptual a distintos ejes que usualmente consideramos en la planificación.

En este escrito abordamos algunas dimensiones de los derechos educativos en contextos de migración, especialmente en la Ciudad de Buenos Aires. Como resultado de la conversación entre las reflexiones en el trabajo docente y nuestro trabajo de investigación etnográfica, plantearemos argumentos para informar teóricamente la enseñanza de la diversidad cultural y lingüística en los derechos educativos, desde las ciencias sociales y en particular la antropología.

### **La educación en el panorama de derechos de los migrantes en Argentina**

Pensar la diversidad lingüística y cultural dentro de los derechos educativos en contextos de migración exige partir de una contextualización fundamental, la normativa vigente. La Ley de Migraciones 25.871/03 expresa un punto de inflexión histórica al reconocer el migrar como un derecho inalienable de la persona, asumir el carácter centralmente regional de los procesos migratorios contemporáneos en la Argentina y desarticular la relación entre regularización y acceso a derechos sociales básicos como salud y educación, un eje clave para considerarla una de las legislaciones más avanzadas del mundo (Ceriani et al, 2014).

---

\* Laura Victoria Martínez es Doctora en Antropología, Universidad de Buenos Aires. Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires. Investigadora en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Profesora del Departamento de Ciencias Sociales y Educación, Universidad Pedagógica Nacional y docente del Profesorado en Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 1. Buenos Aires. Argentina.

[lauvicmartinez@yahoo.com.ar](mailto:lauvicmartinez@yahoo.com.ar)

Desde luego, esta imagen optimista resulta algo más compleja cuando se la contrasta con los distintos estudios e informes sobre los alcances y modos de implementación de la misma a más de quince años de su sanción. Con esto nos referimos a las falencias en políticas públicas, pero sobre todo a las demandas producto de las regresiones desencadenadas durante el gobierno de la llamada “alianza Cambiemos” [1]. En diciembre de 2019, con una nueva gestión, el reclamo por la derogación de esta normativa se presentó de manera articulada entre organizaciones, actores académicos y activismos por derechos humanos y se incluyeron algunos reclamos en materia educativa. En particular, la escasa difusión de la ley por parte de los organismos de Estado entre sus distintas áreas (salud, educación, poder judicial etc.). Si bien en gestiones anteriores tuvo lugar una iniciativa educativa con apoyo del estado nacional [2], la normativa con enfoque de derechos de las personas migrantes no se tradujo en reformulaciones sustantivas de los lineamientos educativos, que se recortan en la condición administrativa de los migrantes.

Más allá del panorama normativo, pensar la diversidad cultural para la cuestión migratoria en Argentina requiere necesariamente incorporar el aporte de la perspectiva antropológica sobre el lugar de los migrantes latinoamericanos -y especialmente limítrofes- en las narrativas e imaginarios estatales, y que ha configurado un escenario donde diversidad y desigualdad son dos caras indisolubles de procesos de alterización de profundidad histórica. Resumiendo cabe mencionar dos puntos. Uno de ellos es que la reconstrucción de la normativa y la política migratoria en clave antropológica impone considerar procesos de etnicización y racialización que configuraron la desigualdad entre las migraciones ultramarinas y las limítrofes (y del Perú)- (Pacecca, 2014). Por lo que comprendemos la problemática de la migración limítrofe en las producciones de diferencia que han organizado históricamente la asignación de privilegios materiales y simbólicos (Briones, 2002) en torno a la base étnica oficial de la nación “blanca y descendiente de los barcos” [3]. Otro punto igualmente central para encuadrar las representaciones contemporáneas sobre el tema, es la discusión sobre visibilidad y población real. El peso estadístico y el impacto sociodemográfico, económico, etc., de los flujos migratorios, es una cuestión que trabajamos en el ámbito educativo en tanto se ha difundido ampliamente el mito de un “aluvión” de migrantes limítrofes (creado desde los años 90), que sin embargo la información estadística comparada a lo largo de más de un siglo permite desmentir [4].

Si las coordenadas de la ciudadanía giraron históricamente en torno a prerrogativas de asimilación y desmarque de las pertenencias culturales de origen, la ley de migraciones como normativa de derechos se ubica en el lenguaje político contemporáneo de reconocimiento a la diversidad. Hablamos de otro punto de inflexión al considerar algunos términos de la ley vigente fundamentales para contextualizar los

alcances y límites en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en la población migrante. El mandato de *integración* contenido en la misma puede ser interpretado en una clave asimilacionista (al mencionar la pluralidad lingüística solo mediante la inclusión del idioma castellano como deber formativo del estado); pero se promueve el “conocimiento y la valoración de las expresiones sociales, culturales y económicas”, lo cual consideramos que *neutraliza las históricas cláusulas de asimilación* que ordenaron la política migratoria argentina. La normativa permite instalar la expansión de una noción moderna y liberal de discriminación (como sanción hacia violaciones al principio de igualdad) hacia una más amplia vinculada a las políticas de la diversidad, que vuelve como acto discriminatorio al no reconocimiento de las diferencias (Briones, 2002, p. 16).

Sostenemos que esta distinción jurídico-política en torno a la discriminación es clave para disputar la definición de los derechos educativos y culturales en contextos de migración. Asimismo, el Estado argentino ha ratificado distintos instrumentos nacionales y regionales de derechos de infancia que promueven el respeto a la diversidad en educación, y a la lengua materna y referencias culturales de las familias (Martínez, 2017). Estos principios a su vez están contenidos en el enfoque de derechos humanos que establece cuatro aspectos (accesibilidad, adaptabilidad, asequibilidad y aceptabilidad) para mensurar el cumplimiento de los derechos educativos de colectivos históricamente en desventaja (Tomasevski, 2004). Ahora bien, más allá de las prescripciones legales, ¿qué se entiende en los ámbitos educativos por integración e inclusión? ¿Cómo se interpretan los derechos educativos de la infancia? ¿Qué lugar obtienen los derechos culturales y lingüísticos en el contrato pedagógico? La etnografía, como modo de aproximación situada que privilegia el punto de vista de los actores que efectivizan derechos y el sentido que estos dotan a sus prácticas, constituye un enfoque particularmente habilitado para reconstruir la forma local que cobran las normas (Fonseca y Schuch, 2009). Nos preguntamos por los significados con los que se construyen las necesidades legítimas, los discursos de deber ser y los juicios morales como aspectos de las concepciones sobre los derechos educativos en los territorios (Martínez, 2017). Resulta un encuadre que contribuye a tender puentes entre la investigación y la formación en derechos educativos, al subrayar la variedad de significados que asume la interpretación y apropiación de las normativas en los espacios cotidianos. Desde este enfoque proponemos tres dimensiones para pensar la diversidad lingüística y cultural como aspecto de derechos educativos, especialmente sobre procesos abordados en Ciudad de Buenos Aires.

### **Inclusión y diversidad como tema de debate en la formación docente**

Toda mirada historizada de la cotidianeidad escolar en torno a la diversidad supone considerar la matriz asimilacionista que se constituyó como uno de los mandatos fundantes del sistema educativo, y el nacionalismo como una de las líneas pedagógicas de mayor persistencia, aunque con variantes y énfasis en distintos momentos históricos (Novaro, 2012). En el marco de transformaciones globales y regionales que introdujeron la cuestión de las diferencias en la arena de la política, desde finales de los años 80 (con la recuperación de la democracia en el país), el principio de respeto a la diversidad comenzó a tener un lugar en los lineamientos educativos de Argentina y junto con la entrada del marco de derechos de infancia permearon los lineamientos curriculares (Siede, 2016). La diversidad lingüística entonces se ubica dentro de esta genealogía más amplia sobre la diversidad cultural, pero fue articulándose más claramente al desarrollo e institucionalización de un paradigma específico, la interculturalidad, definida en la ley nacional de educación 26.206 como la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

La etnografía educativa viene problematizando tempranamente las categorías legales e institucionales con las que se piensa la presencia de niños migrantes e hijos de migrantes en las escuelas de Buenos Aires, preguntándose por los usos de los términos como integración o inclusión. En las escuelas, el discurso de la inclusión coexiste con prácticas y concepciones instaladas que devalúan las formas de expresión y comunicación de la población migrante limítrofe y en particular boliviana y se etiqueta a esta niñez como “silenciosa”, junto a formas solapadas de discriminación y silenciamiento que imponen pensar en una forma de inclusión subordinada (Novaro y Diez, 2011). En estudios que vienen abordando la situación sociolingüística de la población migrante limítrofe en el área metropolitana de Buenos Aires [5] (Dreidemie, 2008; Krasan et al 2017; Vilar et al, 2019, Juanatey y Rodríguez, 2019; Pueblos Indígenas en la Argentina, 2016), hay un punto de confluencia en problematizar algunos elementos o “diacríticos” de comunicación que como rasgos se van consolidando en relación de jerarquía con otros: determinadas formas de pronunciación, el volumen de la voz, el ritmo en el habla, y otros aspectos en comparación con los propios de una variante que se sedimenta, a lo largo del tiempo, como hegemónica (Dreidemie, 2008). Para nuestro contexto esto implica el español rioplatense, y muchas de las escenas que se construyen como “problemáticas” en las escuelas tienen que ver con la distancia entre las formas de expresión de los niños/as con este parámetro naturalizado. Ante esto, en clases puntualizamos dos cuestiones principales aportadas por la etnografía. Por un lado la posibilidad de reconstruir posicionamientos, estilos y formas de interactuar de los niños que varían según los interlocutores y los contextos (Novaro y Diez, 2011), lo cual permite poner en tensión las imágenes más instaladas sobre los niños/as. Por otro, poner en interrogante la relación con el saber escolar mediante el que se presenta la “diversidad” como discurso

educativo, ya que supone modos de descontextualización y patrimonialización de las referencias culturales y lingüísticas, desconectándose de las experiencias sociales concretas de niño/as y jóvenes (Novaro, 2012; Franze, 2008, p. 85).

Por otro lado, desde los aportes de la etnolingüística las variantes del español se comprenden como fenómenos lingüísticos producto del *contacto* prolongado entre lenguas (Krasan et al, 2019). Así, numerosas expresiones que se construyen como “problemas” desde el punto de vista de la enseñanza de las prácticas del lenguaje, pueden ser revisadas a la luz del conocimiento disciplinar. A medida que fuimos incorporando este conocimiento en clase, vimos crecer una demanda por el conocimiento de los contrastes y comparaciones entre el quechua y el español por medio de la caracterización de términos del español andino de uso frecuente (Krasan et al, 2017). En este camino también nos encontramos con algunos dilemas. Mientras la disciplina antropológica ha desechado conceptos funcionalistas de cultura, entendida como totalidad discreta, en los espacios de formación notamos la persistencia de ideas de sentido común como la equivalencia entre una persona y una cultura, o una cultura y una lengua (Martínez y Díez, 2019). Partimos de reconocer la fuerza que tiene la idea de cultura como un conjunto de pautas culturales que se corresponde con una lengua, una nación, un territorio, un estado, una sociedad. Estas premisas a la vez favorecen que las relaciones sociales en la escuela se piensen en términos culturalistas, ya sea de “convivencia” o “conflicto” entre culturas o diferencias culturales. Tales supuestos se emparentan con las miradas sobre la diversidad de formas de comunicación. Aún con una mirada crítica del mandato asimilador, las interacciones en las escuelas se siguen asociando a conflictos “entre culturas” o entre códigos de comunicación, revalidando premisas esencialistas y de choque cultural discutidas desde el enfoque etnográfico desde los años 70 (Rockwell, 1996). En las aulas de formación docente solemos enfatizar que esto no implica reducir las concepciones docentes a prejuicios o estereotipos. Nos interesa que se puedan pensar estas imágenes cristalizadas como parte de un conocimiento complejo que construyen las/os docentes en su trabajo cotidiano, un saber construido ante las experiencias locales, los atravesamientos ideológicos y vivencias personales; de tipo práctico, es decir orientado a la acción, muy cerca -aunque no equivalente- al sentido común: el saber docente. La etnografía puede ofrecer un aporte clave para esclarecer las mediaciones entre dicho conocimiento y el saber pedagógico (Rockwell, 2009). Nos parece central pensar los desafíos y problemáticas, desde un campo común de conceptualizaciones entre la investigación y la docencia, que subraye la no equivalencia entre la diversidad como un *mandato* que interpela a la/os docentes; y la diversidad como un *campo de discusiones disciplinares* en las ciencias sociales y humanas (Martínez y Díez, 2019).

Otro dilema es relativo a las ideas de sentido común sobre las lenguas indígenas en términos históricos. Al debatir sobre la pluralidad lingüística, un presupuesto frecuente en las aulas es el de un proceso de desplazamiento de la lengua indígena por el español como lengua de reemplazo, mayoritaria en términos políticos. Si bien partimos de abordar los procesos de conquista y colonización y por otro lado las políticas de asimilación en los estados modernos, las nociones de sentido común sobre la “desaparición” de las lenguas americanas constituyen un primer presupuesto a discutir, destacando la enorme diversidad socioétnica y lingüística en la región latinoamericana y la Argentina, que actualmente se define como un país pluriétnico y multilingüe (Hecht et al 2015, p. 43). Al estar asociada a una noción de exterminio absoluto de los pueblos originarios, la idea de desaparición de las lenguas niega la continuidad histórica de los pueblos y en la enseñanza obstaculiza los conceptos de la disciplina antropológica para pensar estas genealogías, como el de reemergencia étnica (Gordillo y Hirsch, 2009).

Desde luego, la etnolingüística ofrece la posibilidad de informar teóricamente la mirada de los docentes hacia las prácticas del lenguaje y la enseñanza de la lengua (estándar, es decir, el español). Especialmente se proponen claves para una enseñanza no asimilacionista del español, al enseñar las reglas de la variante nacional como “estrategia comunicativa” en el espacio público, sin devaluar ni omitir su relación con otras variantes del español que hablen lo/as estudiantes (Juanatey y Rodríguez, 2019).

En estos contextos de formación donde crece el interés por la situación sociolingüística de los colectivos migrantes, intentamos hacer parte del debate a múltiples intervenciones socioeducativas sobre la niñez de origen migrante en la Ciudad de Buenos Aires, que se vinculan con prácticas de uniformización y de asimilación lingüística.

### **La diversidad lingüística y cultural en la construcción de necesidades educativas**

Desde los años 90, los antecedentes en etnografía educativa dejaban ver diferentes formas de devaluación de las expectativas sobre la capacidad de aprendizaje de los niños, la producción de mecanismos más o menos abiertamente diferenciados que contenían como premisas de base los “déficits” educativos atribuidos a los grupos de pertenencia de los niños. La cuestión lingüística entraba desde luego en estos procesos, por ejemplo en su homologación con condiciones psicofísicas como deficiencias de aprendizaje (Sinisi, 1999, p. 227). Estudios recientes desde otros abordajes permiten mostrar la actualidad que adquieren estas regulaciones institucionales, y la reflexión crítica desde el propio sector de salud (Poverene, 2017; Giammateo y Mamone, 2019; Fucks, 2019). La diversidad sigue siendo asociada a interpretaciones psicopatologizadoras, que el sistema debe encauzar por medio de

profesionales que producen y reproducen clasificaciones y diagnósticos de déficits de desarrollo o emocionales [6]. Con una duración en el tiempo de más de veinte años, las derivaciones de niños de origen migrante al sistema de salud mental de la Ciudad de Buenos Aires no son prácticas nuevas ni aisladas.

Por nuestra parte, hemos abordado el tema a partir del trabajo etnográfico en contextos educativos formales e informales en la zona sur, territorio donde se concentran los indicadores de desigualdad socioeconómica del distrito, y a la vez la presencia de población migrante limítrofe. En este contexto, notamos que en general las concepciones sobre la niñez de origen migrante pueden aludir a “carencias” culturales de las familias, pero esto no es asociado a déficits de aprendizaje, ni a la baja de expectativas sobre los niños. Por el contrario, en muchas ocasiones notamos que se verbalizaba una crítica explícita a las imágenes de devaluación y victimización, en el tono de aquello que los actores educativos no quieren reproducir en la escuela. Pero la apuesta y las expectativas sobre los niños se complementan con la saturación de las derivaciones expertas (y en particular, psicológicas), códigos de intervención institucional que se han vuelto generalizados. Es un paradigma [7] que se despliega en múltiples y variadas situaciones de la vida escolar (niños a quienes se atribuyen “problemas de expresión y comunicación”, o que simplemente proceden de otras provincias o países en situaciones agudas de pobreza con asistencia irregular al sistema escolar). En este marco, la lengua materna indígena y las pautas comunicativas como “obstáculos” se tornan supuestos profundamente naturalizados en las decisiones motorizadas por los actores en distintos escalones del sistema (docentes, directivos, profesionales de la salud), que pueden recomendar por ejemplo la interrupción del habla en lengua indígena a las familias en el contexto de la clínica (Martínez, 2017). Ahora bien, las decisiones que despliegan los trabajadores en los territorios es el plano accesible a las aproximaciones situadas como la etnografía, pero sabemos bien que estas acciones deben ser leídas en un marco político que les imprime condiciones, por lo tanto estamos hablando al nivel del *sistema* escolar.

Si tenemos en cuenta que los discursos expertos pueden constituirse en verdaderos puentes administrativos que despolitizan los problemas (Fraser en Llobet, 2013, p. 215), tal despolitización no es “apolítica”, sino por el contrario, imprime efectos profundamente políticos. A nuestro entender la pregunta es por el lugar que obtiene (o no) el respeto a la diversidad cultural y lingüística dentro de “los lenguajes de necesidades en competencia” (Fraser, 1999) para pensar específicamente las necesidades educativas. Al construirse en torno a categorías psicológicas en torno a una figura de niñez universal (bienestar psíquico, subjetividad, parámetros de desarrollo), puede ser interpretado como un vocabulario común, y en efecto desde los sentidos que los actores educativos le atribuyen, se verbaliza en relación a

la búsqueda de igualdad, equidad o calidad educativa. Pero remarquemos que este código común no se traduce en arreglos más democráticos. En vistas de las desigualdades étnicas, lingüísticas, de clase que se reproducen en muchas de las decisiones institucionales/profesionales, este sistema de derivaciones está expresando *requerimientos* de uniformización del sujeto de la educación escolar. Entonces a la vez, ofrece *un niño* abstracto, descontextualizado, cuya relación con el saber y la institución escolar no está surcada por grietas de desigualdades sociales ni procesos históricos de invisibilización. Desde las experiencias de los niños y niñas, esto implica formas de silenciamiento y reproducción de desigualdades en el marco de los hechos que atraviesan en el espacio escolar (Martínez, 2017) [8].

Finalmente, las intervenciones socioeducativas deben contextualizarse en territorios donde la diversidad cultural y la desigualdad económica se articulan de modo muy concreto en determinadas formas de subsistencia informal, la pertenencia a un territorio estigmatizado de la villa y la condición de clase sobre la que se proyectan juicios morales varios. La persistencia de visiones de la escuela como rescate y adaptación frente a un entorno barrial y comunitario únicamente percibido desde imágenes negativas, vuelve más dificultoso incorporar el punto de vista de las comunidades sobre las instituciones estatales y la escuela en particular, un requisito indispensable para adecuar el contrato educativo al principio de autorepresentación implícito en los principios de diversidad e interculturalidad (Martínez y Díez, 2019). En este marco, se hace patente la distancia entre la cara aceptable de la diversidad atribuida a las familias (acaso algún elemento cultural como un baile típico, una comida) y una cara menos aceptada que refiere a las demandas de los migrantes como colectivo, sus condiciones concretas de vida, la discriminación como continuidad entre el afuera y el adentro de la escuela. Como venimos sugiriendo, las regulaciones que van definiendo qué es y qué no es una política de diversidad o interculturalidad legítima comienzan en un nivel más general del estado; reflexionaremos sobre esto en el último punto del escrito.

### **Los derechos culturales y lingüísticos en las políticas educativas “desde arriba” y “desde abajo”**

La relación entre lo que ambiguamente se llaman expresiones o derechos culturales y la migración, es en general representada por el estado desde un repertorio étnico, pero no es una equivalencia estrictamente vinculada a los trayectos que construye la población migrante en Argentina. En el terreno de los activismos, el aglutinamiento entre lo nacional y lo étnico no es equivalente sino que perfila alianzas e inserciones diferenciales entre organizaciones, entre tipos de solidaridad que trascienden la posición migratoria -articulándose por ejemplo con clivajes de clase- (Cantor, 2013). Más bien, la equivalencia entre un repertorio étnico y una referencia nacional dialoga con el modo en que el propio estado construye coordenadas folclorizadas de “diversidad”. Como señalábamos arriba, cierto repertorio étnico

es lo que aparece con más condiciones para ser tematizado en las escuelas (Diez y Novaro, 2015), mientras que persisten en el tiempo las fricciones y tensiones sobre los reclamos legítimos y demandas de los migrantes “como colectivo” en la escuela (Martínez, 2017). Asimismo algunos colectivos migrantes construyen expectativas de formación de las nuevas generaciones en términos binacionales o transnacionales; resulta difícil que estas cuestiones sean recuperadas en la escuela (Novaro y Diez, 2015). Considerando el progresivo reconocimiento normativo de los derechos culturales de la población migrante, la limitada presencia de esta temática en las definiciones e intervenciones educativas debe ser pensada en relación a la ausencia de problematización del mandato nacionalizador de la escuela (Novaro, 2012, p. 5). Recientemente, podría decirse que las lenguas indígenas han comenzado a formar parte de aquello que se convalida como diversidad cultural relativa a la población migrante desde el estado, pero debemos examinar más de cerca qué forma viene cobrando este reconocimiento. Si bien estos colectivos han estado en general excluidos del debate en EIB (Hecht et al, 2015), puede registrarse una visibilización creciente de las lenguas indígenas asociadas a los migrantes en documentos, propuestas de formación, materiales elaborados con reconocimiento del estado. No obstante, la posibilidad de articular la situación de la población migrante limítrofe en relación al marco intercultural está condicionada por cuestiones a nivel más general que corresponde contextualizar.

En la oferta formativa, la diversidad aparece más sostenidamente como un marco general que traslada las prerrogativas jurídicas de las “minorías” de derechos (cuestiones de género, discapacidad, etnia) al ámbito escolar. Una lectura situada del debate, debe considerar que el discurso educativo sobre la diversidad hereda una noción sobre las diferencias más anclada en sus genealogías noratlánticas que en los trayectos específicos de las “formaciones de alteridad” latinoamericanas (Briones, 2002). Ante esto planteamos que el traslado sin mediaciones del enfoque jurídico sobre el principio de igualdad y no discriminación promueve un conocimiento deshistorizado de los derechos de los colectivos y las luchas por el reconocimiento político de las diferencias (Martínez, 2017). Teniendo en cuenta este marco, aun así en algunas instituciones del área metropolitana de Buenos Aires se han creado espacios de definición institucional dirigidos específicamente a la enseñanza de la diversidad cultural y lingüística, apoyándose en los lineamientos normativos y políticos más generales de EIB, aunque con un alcance desparejo. La falta de adecuación del marco EIB en Buenos Aires, permite definirla como ejemplo paradigmático de la dificultad de pensar la interculturalidad en perspectiva urbana (Hecht et al, 2015), evidenciando también el peso de la asociación que recorta lo indígena en lo rural (Rockwell, 2015).

Estas tensiones pertenecen también a los alcances en la implementación de la EIB, la discusión sobre sus logros y desafíos (Schmidt y Hecht, 2016). Si bien se reconoce que el establecimiento de la modalidad permitió trascender un origen “focalizado” como política compensatoria en los 90 (ídem), los límites y paradojas de la implementación del paradigma hacen necesario seguir debatiendo las propuestas diferenciadas y los riesgos de fragmentación y segmentación de la oferta educativa (Rockwell, 2015). Ante las formas de desigualdad que se reproducen en todos los ámbitos del estado –incluyendo salud, ámbito judicial, representación política etc.–, también remarcamos la crítica a la tendencia a reducir lo intercultural a lo estrictamente pedagógico y/o lingüístico, y la defensa de la interculturalidad como un paradigma para repensar lo común, no como algo de “los otros” sino de “nosotros” (Rockwell, 2015; Hecht et al, 2015; Nacach, 2017).

Otra cara de las limitaciones para pensar la situación de la población migrante limítrofe en relación al paradigma intercultural, la encontramos ante modos de construcción de datos estadísticos. Si disponer de fuentes censales se entiende como fundamental desde el enfoque de derechos para mensurar aquellos aspectos negados u obstaculizados en el acceso a la educación (Tomasevski, 2004), distintos estudios del ámbito argentino sugieren que la lengua indígena no constituye un dato a relevar en la población migrante (Juanatey y Rodríguez, 2019; Caggiano y Torres, 2011). El estado clasifica la movilidad en términos nacionales, pero se desocupa de la etnicidad de los migrantes, como ha sido abordado para la situación mayoritaria en bolivianos de origen quechua y aymara (Caggiano y Torres, 2011) [9]. En principio respecto de la propia población estudiantil indígena existen “controversias” estadísticas, entre cifras que arrojan estudios poblacionales amplios como el censo 2010, y los informes elevados por las autoridades de las instituciones al sistema educativo (Informe UNIPE, 2019). Asimismo notamos que los formularios de relevamiento a nivel nacional ubican en términos separados a la nacionalidad por un lado (relevando alumnos extranjeros) y la adscripción indígena por otro (dentro de la cual se incluye el ítem “hablantes de lenguas indígenas”) [10], ante lo cual nos queda el interrogante sobre las condiciones de posibilidad para el cruce entre ambas dimensiones.

En la Ciudad de Buenos Aires, las lenguas indígenas comenzaron a ser relevadas dentro de un área que las colocaba en equivalencia con lenguas extranjeras, omitiendo así que se trata de lenguas de pueblos originarios del territorio nacional (Casola, 2018). Actualmente, (luego de la refuncionalización como Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación), la visibilización de la pluralidad lingüística identifica a los migrantes en tanto “hablantes” de lenguas indígenas; la referencia nacional se menciona de manera muy acotada, mientras que la relación de estos colectivos con el estado no se define en torno a su etnicidad

sino que está determinada por la condición política de extranjería [11]. Asimismo, la diversidad es colocada como una virtud de la *convivencia* y el discurso de persuasión actitudinal que permea gran parte de los documentos estatales, educativos y específicos sobre la ley de migraciones, omitiendo los procesos de demandas y la existencia de colectivos que pujan por la democratización de las instituciones. Ello no solamente imprime consecuencias pedagógicas en lo discursivo, sino que refuerza sesgos despolitizadores instalados en prácticas de la cotidianeidad escolar (Martínez, 2017).

Más allá de las regulaciones políticas generales, en los territorios existe una variada gama de experiencias y proyectos que incorporan las lenguas indígenas como saberes a enseñar, pero su documentación y abordaje es aún incipiente. En conversaciones, encuentros, intercambios, fuimos conociendo experiencias que demuestran la variedad de apropiaciones del paradigma de la diversidad y la interculturalidad en las escuelas y espacios de formación (Casola, 2018). Constan registros escritos de distintos tipos de experiencias llevadas a cabo por proyectos de gestión que en muchos casos se descontinúan cuando el/la directivo/a se jubila (Samar, 2015) y tomamos contacto frecuentemente con iniciativas a veces solitarias de los/as maestras/os en sus lugares de trabajo. Por otro lado, los activismos de base producen espacios educativos por fuera del espacio escolar, y expresan la textura heterogénea de las demandas en torno a la diversidad lingüística en la población migrante, incluyendo a otro colectivo atravesado por regulaciones raciales y de etnicidad pero que no abordamos aquí: la migración africana [12].

Sostenemos que existe una deuda, desde el campo de la investigación académica, en la sistematización y análisis de estas experiencias; en formación docente, es necesario avanzar en modalidades de articulación interinstitucional y difusión [13]. En parte, esta tarea nos convoca por la escasa sistematización y comunicación pública de los saberes que construyen los actores educativos, restringiendo su acceso a los conocimientos y experiencias de otros docentes (Suarez, 2010). Para finalizar corresponde mencionar que en las aulas de nivel terciario, la discusión de los mandatos uniformizadores es el contexto donde nos encontramos con interpelaciones de jóvenes y adultas/os que expresan lo que consideran nuevos interrogantes sobre su propia identidad, a veces evocando una memoria interrumpida de saberes—como una lengua indígena— que fueron silenciados en sus propias trayectorias familiares y educativas. También comenzamos a conocer las vivencias de futuras docentes que son migrantes latinoamericanas, cuyos planteos nos imponen considerar la cuestión de la xenofobia y la vigencia de la mirada asimilacionista en los propios espacios de formación. Ante este panorama, es algo a resaltar que los espacios de definición institucional sobre diversidad cultural y lingüística, han surgido como demandas

formativas de las/os estudiantes y docentes, es decir están vinculados a procesos de democratización de las instituciones educativas.

### **Palabras para concluir**

Con estas líneas quisimos reflexionar sobre un mismo objeto, la diversidad lingüística y cultural en los derechos educativos en contextos de migración, desde una doble inscripción en investigación y docencia. En estas palabras finales cabe agregar que la documentación de proyectos y la reflexión conjunta sobre la práctica educativa contribuye por un lado a visibilizar la heterogeneidad de los modos de abordar la diversidad en las escuelas; pero también a conceptualizar la agencia de los docentes como sujetos de la transformación educativa. Defendemos el propósito de que cada iniciativa no quede aislada o desconectada de otras anteriores, y poder pensar el territorio en una clave de memoria local de lo intercultural en educación “desde abajo”. Asimismo, nuestro planteo considera clave abordar las apropiaciones de categorías y saberes con los que se construye localmente a los/as niños/as como sujetos de la educación. Esta mirada permite conectar con las preguntas más generales sobre las matrices de sentido que organizan las prioridades en las agendas educativas y de formación, así como los proyectos que impulsan o descartan las conducciones; y puede contribuir al conocimiento sobre la forma que adquiere la diversidad cultural y lingüística en las definiciones políticas de los derechos educativos.

## Notas

[1] El DNU 70/17 expresa la cara normativa de una política xenófoba generalizada que se materializó en medidas como el aumento desproporcionado de los costos de trámites de regularización, la represión sistemática hacia los migrantes en distintos ámbitos, y sentó las bases para normativas restrictivas en el acceso a derechos sociales. Sobre el impacto de este giro de la política y normativa migratoria en el ámbito de la educación, deben mencionarse el aumento en la llamada discriminación “de ventanilla” en distintas instituciones, la colocación de tasas arbitrarias de costo para exámenes de español en universidades públicas y la denuncia del incremento de experiencias discriminatorias de niños, niñas y jóvenes en las escuelas.

[2] En 2014 el Ministerio de Educación declaró “de interés educativo” un material editado por el Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Lanús y UNICEF, denominado “Repensar la inmigración en Argentina”.

[3] Advertimos que las políticas de alteridad, si bien sostenidas en coordenadas clasificatorias por etnia y raza, se entramaron con el borramiento simbólico de estas diferencias, por lo que puede decirse que las racializaciones se expresaron en políticas no raciales (Briones, 2002).

[4] Históricamente la tasa de migrantes limítrofes o fronterizos se ha mantenido en un flujo sostenido y estable a lo largo de un siglo, entre 2 % y 3.5 % de la población del país (Pacecca, 2010). Actualmente constituyen 3.5 dentro del porcentaje de origen extranjero (en general) sobre el total de población migrante del país, un 4.5%. Los datos históricos desmienten absolutamente cualquier imagen de “invasión” o “inmigración descontrolada” que se trafica en los medios de comunicación, y han sido otros procesos los que explican las formas contemporáneas de visibilización de esta población (Grimson, 2006).

[5] Tres lenguas resultan objeto especial de estudio, el quechua, el aymara y el guaraní, aunque en algunos documentos se incluyen otros colectivos migrantes, como la lengua china (Vilar et al, 2019).

[6] Además de este panorama en la intersección salud y educación para la infancia, varios trabajos evidencian el modo en que el silenciamiento de la pluralidad lingüística perjudica los modos de acceso a la salud y genera problemáticas que son resueltas por los propios migrantes (a veces inclusive niñxs), oficiando de intérpretes entre los pacientes y los profesionales (Vilar, 2019, p. 83).

[7] Que tiene un considerable peso e historia en el campo educativo (Cerletti y Santillán, 2013) pero lo trasciende, por la mediación que este campo de saberes “psi” implicó en el proceso de institucionalización de los derechos de infancia en Argentina (Llobet, 2013).

[8] Las claves *psi* condicionan las interpretaciones adultas e institucionales, individualizando los malestares que los niños/as expresan en situaciones de conflicto discriminatorio, e inclusive condicionan las interpretaciones que ellos mismo construyen en el ámbito escolar, favoreciendo la desconexión entre el impacto emocional y subjetivo de la discriminación y su sentido político y colectivo (Martínez, 2017).

[9] Cuando nos referimos a pueblos indígenas y migrantes, tenemos siempre presente que se trata de sujetos en constante redefinición, no solamente porque toda taxonomía étnica es provisoria (Gordillo y Hirsch, 2009) sino por asumir el doble filo de las categorías de regulación de identidades, que tienden tanto a la visibilización como a la reificación, al reconocimiento pero también a la fragmentación (Rockwell, 2015).

[10] Analizado en los formularios de la Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas del Ministerio de la Nación, año 2019. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/educativa/cuadernillos>

[11] Se trata de un contexto de gestión política criminalizante hacia los migrantes, por medio de políticas represivas, especialmente hacia quienes subsisten de la venta informal ambulante.

[12] Organizaciones de migrantes latinoamericanos que articulan reivindicaciones de clase especialmente en torno a la economía popular, crearon espacios educativos de enseñanza del español dirigidos a migrantes senegaleses. Disponible en <https://amvcaba.com.ar/noticias-ciudad/comuna-10/la-lengua-como-herramienta-de-defensa-dictan-un-curso-de-espanol-para-senegaleses-en-automotores-orletti>

[13] En diálogo con compañeras, comenzamos a transitar este camino con la realización de jornadas de intercambio dentro del profesorado (Martínez, Nacach y Vilar, en prensa). De hecho, las posibilidades de

encuentro se dieron en gran medida por la existencia de proyectos escolares que comienzan a ser documentados (Azar y Nacach, en prensa).

## Bibliografía

Acuña, Leonor (2009): "De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: Sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. Año 2009, Nro. 6, Universidad de Nebrija.

Azar, Ismael y Nacach, Gabriela (en prensa): "¿Quién va a comprar el guaraní?" Hacia una gestión de lenguas y culturas indígenas en el nivel primario". *Territorios Escolares*. Nº2 Ciudad de Buenos Aires, Revista de la Escuela Normal Superior Nº1.

Briones, Claudia (2002): "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: políticas y poéticas de (auto) marcación de lo indígena en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural".

Fuller, Norma (ed) *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP.

Cassola, Ignacio (2018): "Proyectos de Educación Intercultural Bilingüe en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: análisis de los procesos de apropiación del ámbito escolar en instituciones educativas en la zona sur del barrio de Flores". *IX JIAS-Jornadas de Investigación en Antropología Social*, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Caggiano, Sergio y Torres, Alicia (2011): "Negociando categorías, temas y problemas. Investigadores y organismos internacionales en el estudio de la migración indígena". Feldman-Bianco, Bela, Rivera Sánchez Liliana, Stefoni, Carolina y Villa Martínez Marta Ines, (Comps.) *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías*. Quito, FLACSO, Sede Ecuador: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 203-236.

Cantor, Guillermo (2013): "Entramados de clase y nacionalidad: capital social e incorporación política de migrantes bolivianos en Buenos Aires". *Revista Migraciones Internacionales*, Vol. 7 Nº 1 Tijuana, pp. 197-234.

Ceriani, Pablo; García, Lila y Salas, Ana (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 Movilidade Humana*, Brasilia, CSEM, Nº 42, pp. 9-28.

Cerletti, Laura y Santillán, Laura (2013): "Educación y escolarización infantil: aportes etnográficos para analizar la configuración de orientaciones hegemónicas y las iniciativas familiares y comunitarias". *Ponencia XIII Simposio Interamericano de Etnografía de la educación*. Los Ángeles, University of California.

Cipolloni, Osvaldo (2016): "Indígenas en clave urbana intercultural en Conurbano y La Plata". *Pueblos indígenas de la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación*. Nro. 5, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Datos de la Educación (2019): *Observatorio Educativo de la UNICEF*. Año 2, Nro 4, Buenos Aires.

Dreidemie, Patricia (2008): "Poder y regulación social a través del habla. El caso de los migrantes quechua-bolivianos en Argentina". *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Posadas, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones.

Fonseca, Claudia y Schuch, Patrice (2009): "Introdução". *Políticas de proteção à infância. Um olhar antropológico*. Porto Alegre, UFRGS-Editora, pp. 9-17.

Fraser, Nancy (1999): "La lucha por las necesidades. Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío". *Debate Feminista*, 3, pp. 3-40. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/42623971>

Franzé, Adela (2008): "Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la cultura de origen". Jociles, M.I y Franze, A. *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid, Editorial Trotta, pp. 61-89.

Fucks, Ana (2019): "Más que un conflicto entre lenguas". *Revista Soberanía Sanitaria*. Buenos Aires, Año 3, Nro 6, pp. 75-79.

Giamatteo, Eugenia y Mamone, Viviana (2019): *Los desencuentros de la lengua: infancias en contextos migratorios*. Buenos Aires, Biblos.

Grimson, Alejandro (2006): "Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina". Grimson, A. y Jelin, E. (comps.). *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires, Prometeo, pp.69-98.

Gordillo, Gastón, y Hirsch, Silvia (2010): "La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina". Gordillo, G. y Hirsch, S. (comps.). *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Buenos Aires, La Crujía.

Hecht, Ana Carolina (2011): "¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba". Gabriela Novaro (coord.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires, Biblos, pp. 45-64.

Hecht, Ana Carolina; García Palacios, Mariana; Enriz, Noelia y Diez, María Laura (2015): "Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico". Novaro, Gabriela; Padawer, Ana y Hecht, Ana Carolina (coords). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires, Biblos, pp. 43-63.

Schmidt, Mariana y Hecht, Ana Carolina (2016): "Introducción. Acerca de las políticas interculturales en educación y la importancia del rol docente". Hecht, Ana y Schmidt, Mariana (comps.). *Maestros de la EIB. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires, Noveduc, pp.5-24.

Juanatey Maira y Rodríguez, Mariana Lila (2019): "Hacia una enseñanza no prescriptiva de la lengua estándar: herramientas para la valoración del contacto quechua-español en la Ciudad de Buenos Aires". *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Año 2019, Vol. XVI Nº 16, pp. 1-28.

Krasan, Marta; Audisio, Cynthia; Juanatey, Mayra; Krojzl, Juan; Rodríguez, Mariana Lila Golluscio; Lucía y Ciccone, Florencia (2017): "Introducción". *Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística. Estructuras contrastivas guaraní español/quechua-español*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, pp. 19-26.

Llobet, Valeria (2013): "La producción de la categoría niño-sujeto-de derechos y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina. Una reflexión sobre el proceso de transición institucional". Llobet, Valeria (comp.) *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires, CLACSO, pp. 209-235.

Martínez, Laura Victoria (2017): *Niñez, migración y perspectivas de derechos. Una aproximación antropológica en el contexto escolar*. [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

----- y Diez, María Laura (2019): "La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. FFyL UBA, enero-junio 2019, Nº 45, pp. 15-30.

-----; Nacach, Gabriela y Vilar, Milagros (en prensa): "Notas sobre la diversidad cultural en la formación docente: trayectos comunes y desafíos a futuro". *Territorios Escolares*. Revista de la ENS Nº1. Nº2, Ciudad de Bs As.

Nacach, Gabriela (2017): "Lo de todos y lo propio". *Novedades educativas*. Año 29, Nº 315, Buenos Aires, pp. 16-23.

Novaro, Gabriela y Diez, María Laura (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 Inés (comp.). *Discriminaciones étnicas y nacionales - Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires, Editores del Puerto, pp. 37-57.

Novaro, Gabriela (2012): "Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad". *Revista mexicana de investigación educativa*, 17 (53). México, pp. 459-483.

Pacecca, María Inés (2014): "Texto Marco". *Repensar las inmigraciones en Argentina. Valija de materiales didácticos para trabajar en y desde la escuela*. Buenos Aires, Unla- Unicef. Disponible en <http://valijainmigracion.educ.ar/contenido/html/texto-marco.html>

- Poverene, Laura Daniela (2018): "Sobre la derivación de niños/as migrantes al servicio de salud mental desde el sector de educación". *Anuario de Investigaciones en Psicología*. Vol. 24, pp. 125-133.
- Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- (2015): "Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes".  
Novaro, G. Padawer A. y Hecht, A.C.: *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires, Biblos, pp. 11-42.
- (1996): "La dinámica cultural en la escuela". Alvarez, A. y Del Río, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38.
- Samar, Enrique (2014): *¡Whipay! Defendiendo la Escuela Pública con Educación Intercultural y Prácticas Alternativas*. Buenos Aires, Edición del Autor.
- Siede, Isabelino (2016): *Peripecias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*. Buenos Aires, Eudeba.
- Suárez, Daniel (2010): "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes". Maria da Conceição Passeggi y Elizeu Clementino de Souza (orgs.). *Memoria docente, investigación y formación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Clacso.
- Tomasevski, Katarina (2004): "Indicadores del derecho a la educación". *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. Nº 40, pp. 341-388.
- Vilar, Milagros (2019): "Actores, lenguas y lenguajes en el paisaje lingüístico hospitalario: entre la privatización y la agencia". *Signo y Seña*. Nº 35, Buenos Aires, pp. 67-88.
- Vilar, Milagros; Mayo, Simona; Tallata, Cecilia y Unamuno, Virginia (2019): *Lenguas y migraciones. (Papeles de trabajo del CELES; 1)*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/celes/Papeles-de-trabajo-del-CELES-vol-1-2019.pdf>