

X Jornadas de Sociología de la UNLP

Ensenada, 5, 6 y 7 de diciembre de 2018

Gilda Ivana Gonza

Instituto de Investigaciones Gino Germani – Facultad de Ciencias Sociales UBA /

CONICET

ivanagonza@gmail.com

Mesa 18: El campesino polaco. Migración y etnicidad: prácticas, discursos y representaciones sociales en contextos urbanos

“Migrantes bolivianos en el contexto escolar de una provincia fronteriza. Tensiones entre la inclusión y la exclusión educativa”

Resumen

La institución educativa ha operado históricamente, en tanto institución estatal-nacional, como un dispositivo disciplinador y homogeneizador de la población en torno a una identidad nacional. Ahora bien, los recientes procesos de fragmentación cultural, desigualdad social y movimientos migratorios poblacionales plantean un nuevo escenario y un desafío para el sistema educativo argentino.

En la provincia de Salta, esta problemática adquiere relevancia debido al gran porcentaje de pueblos originarios y de migrantes bolivianos que habitan en la provincia. Si bien se pueden encontrar incipientes indagaciones educativas sobre esta temática entre la población indígena de Salta (centradas en la región del chaco salteño), son mucho más escasas aquellas investigaciones que lo hacen en relación a la población migrante boliviana de la provincia.

Teniendo en cuenta este contexto, en la presente ponencia nos interesa indagar en las representaciones sociales y discursos que docentes de instituciones educativas de la ciudad de Salta construyen sobre migrantes bolivianos en el contexto escolar.

La presente ponencia se enmarca dentro de la tesis de doctorado de la autora: “Identidad nacional y alteridad en una provincia fronteriza. Representaciones sociales sobre migrantes bolivianos en instituciones educativas de Salta”. Utilizaremos para el análisis

veinte entrevistas semi-estructuradas y en profundidad realizadas en el marco de un abordaje cualitativo.

Introducción

El sistema educativo argentino se construyó desde sus inicios como teniendo entre sus objetivos la tarea de uniformizar a la población en torno a una única identidad nacional (Tedesco, 2009). De esta manera, el sistema escolar público se convirtió en una eficiente maquinaria de asimilación de la población inmigrante. Es decir, en sus orígenes, el sistema educativo argentino fue concebido como un órgano de disciplinamiento social con el objetivo de generar la adhesión de los individuos a la Nación por encima de cualquier otro vínculo, ya sea éste religioso, cultural o étnico (Bottinelli, 2017).

Ahora bien, ante un contexto cada vez más global, atravesado por múltiples procesos de fragmentación cultural y desigualdad social, de creciente hibridación cultural, como así también de movimientos migratorios se abre un nuevo escenario para la institución educativa. De este modo, surge la necesidad de pensar la diversidad y la diferencia en el plano escolar. Irrumpe así el discurso multicultural, que tiende a pregonar la “aceptación de la diversidad”, la “tolerancia” y la “integración multicultural”. Ahora bien, de acuerdo a González y Plotnik (2013: 156) “el multiculturalismo opera ideológicamente exaltando las diferencias meramente como un asunto “cultural”, mientras que resguarda la invisibilidad de la conflictividad económica que atraviesa a las relaciones interculturales”.

Lo cierto es que, ante este nuevo escenario, las distintas jurisdicciones en Argentina se apropiaron (en distinto grado) del discurso asociado al multiculturalismo o pluralismo cultural. Así, por ejemplo, a nivel nacional, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, del año 2006, instituye la creación del Programa nacional de Educación Intercultural Bilingüe y establece contenidos en la formación docente referidos al respeto a la diversidad.

A pesar de una creciente apropiación del discurso multicultural en el plano educativo, recientes investigaciones (Cohen, 2009; Diez, 2015; González y Plotnik, 2013; Beherán, 2012; Novaro, 2012) realizadas en zona metropolitanas de nuestro país han demostrado que el racismo y la xenofobia continúan siendo un componente de las relaciones sociales en el ámbito escolar, como así también perviven ciertas prácticas normalistas y

de nacionalismo escolar que sostienen un contenido fuertemente demarcatorio entre lo “propio” y lo considerado “ajeno” o “extraño”.

En el contexto del noroeste argentino, más específicamente en la provincia de Salta, esta problemática adquiere relevancia debido a la importante población originaria de la provincia, como así también debido a la población migrante boliviana que reside en la misma. Si bien la literatura sobre esta temática es aún incipiente, es más frecuente encontrar investigaciones referidas a la educación intercultural de pueblos originarios (Ossola, 2015; Zaffaroni y Guaymás, 2011; Petz, 2010) centradas sobre todo en la zona del chaco salteño (que abarca los departamentos de Rivadavia, Orán, General José de San Martín y parte de Anta) o en el área de la Pre Puna (la cual abarca los departamentos de Santa Victoria e Iruya). Por el contrario, las investigaciones que abordan esta temática en relación a los migrantes bolivianos que residen en la provincia son mucho más escasas. En este sentido, la presente ponencia busca abordar dicha temática, focalizando en las miradas, representaciones sociales y discursos sobre migrantes bolivianos de docentes de la institución educativa (bajo el supuesto de que dichas representaciones condicionan en cierta manera las estrategias de enseñanza, como así también la experiencia escolar de sus estudiantes migrantes bolivianos o hijos de bolivianos).

Para realizar nuestro análisis estructuraremos la ponencia del siguiente modo. En primer lugar, realizaremos algunas aclaraciones metodológicas sobre la investigación -aún en curso- en la que se enmarca nuestro objetivo de investigación. A continuación, presentaremos algunas representaciones sociales sobre migrantes bolivianos en el ámbito escolar, haciendo especial énfasis en la configuración del nosotros-otros en el contexto de la provincia de Salta y problematizando la idea de “inclusión educativa” que dichas representaciones implican. Por último, presentaremos algunas reflexiones finales.

Aspectos metodológicos

Los resultados preliminares que se presentan en este trabajo son resultado de un trabajo de investigación doctoral aún en curso, titulado: “Identidad nacional y alteridad en una provincia fronteriza. Representaciones sociales sobre migrantes bolivianos en instituciones educativas de Salta”. En dicho trabajo, se propone como objetivo general, identificar el modo en que opera el nacionalismo en una sociedad receptora fronteriza en instituciones educativas de Salta, focalizando en las representaciones, imágenes y

discursos de docentes de este espacio geográfico, considerándolos como agentes socializadores de esta institución. El mencionado objetivo se corresponde con una pregunta de investigación que apunta a conocer cuáles son las representaciones sociales sobre la identidad nacional y la “otredad” (migrantes bolivianos) de docentes de una provincia fronteriza y periférica (Salta).

El problema de investigación así definido requirió de una metodología que posibilite conocer las representaciones sociales y los discursos sobre la alteridad en la institución educativa. Para ello se propuso una metodología con enfoque cualitativo, en donde se analizaron datos producidos a partir de fuentes primarias (entrevistas individuales cualitativas semiestructuradas) en la provincia de Salta. En este sentido, se realizaron veinticinco entrevistas semiestructuradas y en profundidad a docentes de escuelas públicas y de nivel primario. Las entrevistas fueron realizadas en un marco institucional en siete escuelas diferentes que se ubican en la capital de la provincia y en barrios periféricos donde es más frecuente la presencia de migrantes de bolivianos o de hijos de bolivianos (mayormente en la zona sudeste¹ de la capital provincial) entre los años 2016 y 2018. Para la realización de las entrevistas se usó una guía de pautas cuyas preguntas se organizaron en dos grandes bloques de preguntas. En el primer bloque, las preguntas estuvieron orientadas a conocer las representaciones sobre la diversidad en el ámbito escolar. En el segundo bloque, se focalizó en indagar en las representaciones sociales sobre los migrantes bolivianos en un plano general (no sólo en el ámbito educativo).

Como puede observarse a partir de la formulación de la pregunta de investigación y del objetivo propuesto, la unidad de análisis de la investigación fueron los miembros nativos² de la institución educativa, en su mayoría docentes. Realizando un recorte de la problemática a estudiar, se optó por abordar la problemática desde la perspectiva de los miembros de la sociedad receptora, haciendo hincapié en la institución educativa. Esta decisión metodológica se llevó a cabo a partir de concebir las relaciones interculturales como relaciones sociales de dominación y atravesadas por el conflicto, en donde el nativo se ubica en una posición dominante en detrimento del migrante ubicado en una posición dominada (aunque no por ello sin capacidad de agencia).

1 Se propuso la realización de entrevistas en escuelas ubicadas en barrios del sudeste de la capital salteña ya que dicha zona presenta mayores niveles de pobreza, en términos de Necesidades Básicas Insatisfechas, según datos del Censo de Población 2010.

2 “Con la categoría “nativos” hacemos referencia a las personas que forman parte de la sociedad receptora y que no son migrantes externos (prescindiendo del dato de que ellas mismas puedan ser la segunda generación, es decir, nacidos de padres/madres extranjeros)” (Tavernelli, 2015: 2)

Cabe mencionar que las entrevistas fueron grabadas (previo consentimiento informado del entrevistado/a). Los datos relevados fueron procesados mediante criterios cualitativos mediante la confección de grillas. Para ello, se realizó una codificación – abierta y axial- según la metodología de Strauss y Corbin (2002), para estimular el descubrimiento de categorías, propiedades y dimensiones de análisis. Posteriormente, se implementó una codificación selectiva en la búsqueda de un proceso de reducción de categorías y construcción de las categorías centrales, como punto de partida para la producción de conocimiento sobre la problemática estudiada.

Representaciones sociales sobre estudiantes de origen boliviano

En este apartado analizaremos las representaciones sociales de docentes de la institución educativa sobre migrantes bolivianos en el contexto educativo de la Ciudad de Salta. En este punto vale aclarar lo que entendemos por “representación social”. De acuerdo a Jodelet: “[Las representaciones sociales] corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos” (Jodelet, 2011: 134). Al hablar de representaciones sociales, hacemos referencia a ciertas construcciones analíticas compartidas socialmente de manera implícita. Al ser construcciones analíticas, las representaciones sociales mantienen cierto fondo histórico, transmitido generacionalmente. En este sentido las representaciones sociales, nos dan ciertos indicios de los “modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, 1986: 473).

Antes de analizar las representaciones sobre migrantes bolivianos en el ámbito escolar salteño, consideramos necesario realizar una breve reseña de las migraciones hacia nuestro país y en particular de la migración boliviana en la región del noroeste. Como es sabido, la historia argentina está atravesada por las migraciones internacionales. Mientras que las migraciones transoceánicas de mediados del siglo XIX se conformaron según el relato hegemónico en constitutivas de la identidad nacional, las migraciones de países limítrofes registradas en mayor proporción en el Área Metropolitana de Buenos Aires desde mediados del siglo XX no fueron bien recepcionadas. Así, a partir de la década de los noventa ha ido resurgiendo un discurso neoliberal y xenófobo según el cual los migrantes de países limítrofes, serían visualizados como los causantes de la desocupación y “usurpadores” de los servicios públicos.

Por otro lado, la migración boliviana hacia el noroeste argentino es antigua y se registra ya desde los primeros censos nacionales realizados en el país. Según Magliano y Mallimaci (2015), la primera etapa de la migración boliviana hacia Argentina se concentra en las zonas agrícolas fronterizas del noroeste argentino (principalmente en las provincias de Jujuy y Salta). Según Sassone (2012), esta primera etapa de migración boliviana a la Argentina puede delimitarse temporalmente entre 1880 y 1960. Dicha etapa se caracteriza por ser una migración fronteriza y estacional, donde la mano de obra (sobre todo masculina) llega a zonas del norte argentino atraída por las tareas de cosechas agrícolas en los ingenios azucareros. Hacia 1930, la migración boliviana en las provincias de Salta y Jujuy comienza a dejar su carácter transitorio y a ser cada vez más permanente, ya que muchos de los migrantes bolivianos comenzaron a complementar sus actividades en los ingenios con otras producciones (como la tabacalera o la frutihortícola). La mayoría de las investigaciones (Sassone, 2012; Mallimaci, 2015; Benencia, 2004) coinciden en señalar la década de los sesenta como un punto de quiebre en la tendencia de la movilidad de la población boliviana hacia el noroeste argentino, que pasa de asentarse en zonas de frontera hacia los grandes centros urbanos del país (Gran Buenos Aires, Córdoba, Rosario), como producto de la crisis de las economías provinciales de tradicional asentamiento. Asimismo, se puede observar para esta década nuevas inserciones laborales en el ámbito urbano como la construcción, la industria textil o el menudeo informal (Sassone, 2012). En la actualidad la colectividad boliviana en la provincia de Salta es la más numerosa, ascendiendo su número a 22.516 y representando el 80% del total de la población extranjera que reside en la provincia, según datos del último Censo de Población 2010. Asimismo, del total de residentes bolivianos en la provincia, la mayoría reside en el departamento Capital³. Así, según datos de la Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales (INDEC, 2010), residen en la ciudad de Salta 10.756 migrantes bolivianos, que representan el 48% del total en la provincia.

Procediendo ahora a presentar algunas de las representaciones sociales que encontramos entre docentes de la ciudad de Salta sobre migrantes bolivianos, pudimos ver que se pueden identificar dos tipos de miradas representacionales sobre dichos estudiantes. Por un lado, una mirada en cierta manera idealizada, a partir de la cual se los describe por

³ Por dicho motivo, además de razones relacionadas a la accesibilidad y factibilidad de la investigación es que decidimos focalizar nuestra investigación en la ciudad de Salta.

medio de atributos positivos, sobre todo en lo referente al orden disciplinario escolar como “educados”, “respetuosos”, “responsables”, “cumplidos”

Son educados. Son respetuosos. No. No tengo problemas. Creo que ningún maestro tiene problemas con ellos (Entrevista a docente, octubre de 2016)

En cuanto a la convivencia, que manifiestan acá en la escuela son bastantes respetuosos, se nota que hay, que tienen incorporado, mucho más que otros chicos de la comunidad, el tema del respeto hacia el adulto, hacia el docente, hay una consideración mucho más positiva. Y en cuanto al tema del rendimiento pedagógico, el rendimiento escolar se nota, la característica esa de poner... o que les cuesta, mejor dicho, de sus habilidades, pero se nota que hacen un esfuerzo, con mayor responsabilidad, lo cual no quita que los otros chicos también lo hagan ¿no? pero me paso que la mayoría de las veces que tuve alumnos que fueron... bolivianos tuve, o hijos de bolivianos, bastantes más responsables. En ese aspecto. (Entrevista a docente, junio de 2017)

Son muy, muy, MUY [con énfasis] respetuosos, muy cumplidos, por lo menos los alumnos que yo tuve. Eso. Yo creo que eso es lo que más lo destaca el respeto que ellos tienen por los mayores, sobre todo, y bueno, por los compañeros también ¿no? Eso en destacarse, después les cuesta un poquito integrarse, por lo general, son muy, muy tímidos o muy cerrados, no sé cuál sería la palabra. (Entrevista a docente, junio de 2017)

Junto a esta mirada que resalta las características percibidas como positivas, encontramos una serie de representaciones que destacan las dificultades que implica para la labor docente el trabajo con migrantes bolivianos o con hijos/as de bolivianos/as en el aula.

Por ejemplo, a mí esta nena me cuesta más cuando hablamos de diversidad porque ella tiene una familia que es analfabeta. Son bolivianos, pero nunca han estudiado. Entonces como que cuesta más que la ayuden, como que cuesta más que ella aprenda en la escuela. Lo demás ya en la casa. Y ahí se nota como la dificultad. (Entrevista a docente, agosto de 2017)

En realidad, demanda que uno, como profesional, demanda un poco más de esfuerzo y más tiempo porque lo tenés que atender ¿sí? A esta población nueva, que no se encuentra por ahí, se encuentra más bien en desventaja ¿sí? Con lo que uno viene trabajando acá en la escuela, como que hay que tratar de nivelarlos, revisar los contenidos, de ver hasta dónde vieron ¿sí? (Entrevista a docente, junio de 2017)

Este conjunto de representaciones de alguna manera inferioriza a los estudiantes migrantes bolivianos en términos escolares, en el sentido de que se los percibe como “nivelando para abajo”, o que llegan con una “escolaridad deficitaria”:

[Los estudiantes de origen boliviano] Venían hablando la lengua, o sea la lengua castellana ¿no? Se adaptaron. Dentro de todo. Pero el nivel que ellos traían era diferente al nivel de los chicos que ya estaban acá. El contenido. Los contenidos. Pero te digo que yo los agarraba a esos chicos, yo siempre tuve de quinto para arriba, cuarto para arriba. Tuve sexto y séptimo. O sea que ellos ya venían con un bagaje de conocimiento, pero el nivel era distinto, el nivel de ellos era distinto. Entonces, a ellos también había que adaptarse, de enseñarles un poco más ¿viste? Pero intentaban adaptarse a lo que había.

¿sí? O sea, todas las áreas les resultaba difícil, pero este... lengua, lengua más que nada. (Entrevista a docente, octubre de 2016)

En Bolivia es totalmente distinto, cuentan ellos ¿no? A la de acá. Acá se les hace más difícil. Aparte allá, un séptimo grado de acá, para ellos es el segundo año del secundario, digamos, una comparación así. Y el cuarto de ellos, es como un segundo grado de acá. Esa es más o menos la diferencia que hay. Es lo que ellos me cuentan ¿no? (Entrevista a docente, junio de 2016)

Estos discursos que tiende a percibirlos como portadores de una “escolaridad deficitaria”, se ve acompañada de cierta baja expectativa sobre su rendimiento por parte de algunos docentes.

E: ¿Y qué estrategias utilizaba para paliar estas dificultades? [mencionó que sus estudiantes bolivianos tenían dificultades en el área de Lengua]

D: Por eso te digo, si era lengua, tratar de bajar el nivel de los otros chicos o tratar de darles, este... de explicarles más a ellos que a los otros ¿sí? de hacerles ver. Como tenían dificultad en eso, o no tenían un conocimiento, era reveer o poner otros ejemplos para llegar a eso ¿sí? Yo siempre he sido maestra de lengua, así que en matemática no te sabría decir como puede ser que hacía la maestra. ¿Si? (Entrevista a docente octubre de 2016)

Al respecto, Novaro y Diez (2011) señalan que “bajar las expectativas” suele constituirse en una de las estrategias educativas que se adopta para el trabajo con esta población:

En el contexto de las escuelas, suele suceder (no en todos los casos, pero con una recurrencia significativa) que las estrategias concretas para el trabajo con esta población de niños y niñas (con destacables excepciones) se limite a "bajar las expectativas" sobre su desempeño. Esta posición se legitima en una imagen de profunda "vulnerabilidad" de los niños y sus familias, y su consecuencia es la caída de la expectativa respecto a la escolarización: se conforman así escuelas o aulas donde los docentes dicen no poder enseñar mucho, y conformarse con que aprendan "lo básico" (...) La baja de expectativas sobre el desempeño escolar con es en absoluto una característica exclusiva de la escolarización de niños bolivianos, sino una imagen tristemente extendida sobre los niños de los sectores subalternos. La particularidad es que, en el caso de los primeros, sus identificaciones y adscripciones étnicas y nacionales suelen utilizarse para legitimar esta situación. (Novaro y Diez, 2011: 5 y 6)

Estas representaciones en ocasiones se encuentran atravesadas por estereotipos y prejuicios, ya que se tiende a asociar de manera casi esencialista determinadas características a un origen cultural. Como señalan Amossy y Pierrot, el estereotipo en tanto representación o imagen colectiva y simplificada, fija a los miembros de un grupo a características que se les atribuyen como inherentes, casi como una segunda naturaleza de los mismos:

Al estereotipar a los miembros de un grupo se perciben como una esencia inmutable rasgos que derivan de hecho de su estatus social o de los roles sociales

que les son conferidos. (...) Pueden entonces ser vistos con mayor frecuencia en funciones que implican una competencia menor. Esta inferioridad social es interpretada como una característica inherente al grupo en el estereotipo (Amossy & Pierrot, 2005: 42).

En este sentido, podemos leer algunas representaciones que reproducen estereotipos como las siguientes:

Eran muy sumisos. Muy calladitos. Extremadamente calladitos y por ahí vos no sabías si aprendían o no aprendían. Porque al son de que no tenían control en la casa, ellos acá en la escuela hacían a medias o no hacían y a lo mejor uno creía que entendían y no, no te decían nada. Entonces, por ahí venía la negatividad, digamos de las personitas estas. (Entrevista a celador docente, agosto de 2016)

Los de Bolivia noto que tienen facilidad en matemática, mucho matemática, porque viste que ellos trabajan mucho en verdulería y todas esas cosas, como que ahí ellos se destacan mucho más. No tanto en Lengua porque son chicos tímidos, temerosos, de que por ahí se les escuche el tono, el acento. No participan mucho. En matemática yo creo que es por eso. (Entrevista a docente, mayo de 2018)

El año pasado tuve un niño boliviano, un niño muy introvertido, calladito, pero era muy, de su conducta muy buena, pero no se daba con todos ¿sí? Era así como que tenía vergüenza. Él no participaba en clase, se lo inducía a participar, eso sí y respondía vagamente. Era como que tenía eh, vergüenza. No es vergüenza, porque él, ¡ellos!, la cultura de ellos es de ser sumisa, calladita, reservada. (Entrevista a docente, abril de 2018)

Como puede leerse en los fragmentos reseñados, las características de los estudiantes bolivianos, y por lo tanto muchas de sus dificultades escolares (articuladas a partir de la percepción de los estudiantes bolivianos como sumisos y callados) fueron atribuidas por la pertenencia a determinada cultura. Como señala Neufeld, la categoría cultura “es recurrente a la hora de intentar explicar el desempeño escolar de los alumnos y las supuestas características de los contextos de pobreza y diversidad sociocultural en los que habitan” (Neufeld, 2005: 55). Más aún la autora sostiene que estas explicaciones culturalistas, que tienden a esencializar ciertos atributos o características de la población migrante, vendrían a operar como una forma de racismo y “fundamentalmente como base teórica de las nuevas conductas xenófobas ligadas a los nuevos nacionalismos” (Neufeld, 2005: 56). En este sentido, encontramos otra serie de representaciones que tienden a asociar a los estudiantes de origen boliviano a características “culturales” que los estigmatizan:

Algunos [estudiantes bolivianos] tienen problemas de aprendizaje por la mala alimentación que tienen algunos, que influye mucho en el aprendizaje. Pero porque ellos tienen otras costumbres, se alimentan diferente, de comentarios de compañeras ¿no? (Entrevista a docente, octubre de 2016)

(...) la higiene, mucho no respetan, no cumplen. Yo tengo un niño que, los padres [bolivianos] ya son así. Entonces la higiene corporal, personal, sobre todo. Y eso es lo que no se respeta (...) Y también su forma de vivir. Su forma de vida no, no, no me gusta mucho, ellos son muy golpeadores, toman mucho, les pegan a [los niños]... yo he tenido muchos chiquitos que tienen padres que son bolivianos o descendientes de Bolivia, toman mucho [con énfasis]. Viven diferente. Viven diferente. Tienen otra vida, otro estilo de vida y eso también afecta a la sociedad y a la enseñanza a los chicos, tienen, tienen muchos hijos también. Y bueno, a la crianza de sus hijos y a la sociedad en sí. (Entrevista a docente, octubre de 2016)

Por último, los testimonios de los/las docentes entrevistados/as dejan ver que la escolarización de los niños migrantes de origen boliviano transcurre experimentando situaciones de exclusión -en ocasiones solapadas-, ya que las instituciones escolares están atravesadas por relaciones de poder que los ubica en un lugar subordinado (en su condición de niños, migrantes y pobres). Así, a las representaciones estereotipadas de los agentes escolares que atribuyen sus dificultades escolares a desventajas “culturales”, se les suma una convivencia escolar con sus pares en ocasiones conflictiva y excluyente:

Los chicos son discriminatorios. Porque en el recreo le hacían burla o les insultaban a esos chicos. De “boliviano”, el otro insulta “colombiano”, “volvete a tu país” Así se escucha. Son así con los compañeros. (Entrevista a docente, octubre de 2016)

Típico el “cállate boliviano”, o “ah ¡vos sos boliviano!”, “¡tu abuela es boliviana!” y cosas así se dicen. Pero uno trata de decirles, no sería lindo que cuando uno vaya a otra parte del mundo nos traten así. Así que uno trata de enseñar también eso a los chicos. (Entrevista a docente, agosto de 2016)

Se dan, sí, situaciones de discriminación. Pero me parece que es un poco más el hecho de que lo traen incorporado desde la casa que desde el propio conocimiento que ellos pueden tener. Lo traen incorporado, viene mucho de lo que es la casa, del barrio, de lo que ellos escuchan. O sea, viste que hay una discriminación hacia el boliviano. Te hablo del boliviano porque esta es una comunidad en la que hay mucha, una comunidad boliviana. Bueno, Salta, lo mismo, viste que hay una comunidad boliviana bastante amplia. Pero en esta zona sudeste, hay muchos bolivianos. Se discrimina, sí. Pero, como te comento, creo que es una falta de conocimiento, sobre todo, entonces el tema de conocer y aprender a respetar y valorar, que es lo que trabajamos acá, en el aula. (Entrevista a docente, julio de 2017)

Bajo el aparente manto de neutralidad con que en ocasiones se enviste a la institución educativa, afloran situaciones de discriminación en el ámbito escolar que se relacionan con procesos de discriminación y estigmatización hacia determinados grupos que se dan en la sociedad en su conjunto:

Las escuelas no son islas. Por eso, lo que sucede en ellas debe ser abordado poniendo las situaciones escolares en relación / contraste con lo que sucede en su entorno espacial (el difuso tejido barrial) y político. Nos referimos al entorno político en sus diferentes niveles: tanto aquel en el que se produce la "política educativa" en cuya trama se inserta la escuela, como los niveles en que se

producen -por ejemplo, políticas migratorias, de radicación o expulsión, etc., destinadas a los extranjeros o migrantes internos y sus hijos (Neufeld, 2005: 54)

Así, resulta imprescindible hacer mención -al menos de manera acotada- al proceso de construcción de alteridades históricas (Briones, 2008) en la provincia de Salta.

El proceso histórico de alteridades históricas provinciales

El proceso de construcción de identidades y alteridades en la provincia se enmarca a su vez en el proceso de construcción de alteridades históricas a nivel nacional. Este último proceso implicó postular como afirmación del sentido común que los argentinos “vinieron de los barcos”. Ello implica, trazar distancias nítidas respecto de ciertos otros externos (los “aindiados” hermanos latinoamericanos) en base a un ideario de nación homogéneamente blanca y europea. A nivel provincial, dicho proceso se produjo en los inicios del siglo XX y en él jugó un papel primordial la elite dominante salteña, al construir una serie de clasificaciones jerarquizadas y racializadas.

Así, el juego de las identidades y las diferencias en la provincia se despliega entre “indios” “coyas” y “gauchos” (Ataide, 2015; Yudi, 2015), mientras que la cúspide de las jerarquías étnicas estaría representada por un sujeto blanco, católico y de herencia española. En lo más bajo de aquella jerarquía racializada encontramos al “indio”, asociado a las poblaciones indígenas del chaco salteño, y por ello representando la alteridad interna más irreductible de la “salteñidad” y representantes de la “barbarie” por excelencia. También entre los estratos más bajos de aquellas configuraciones identitarias, encontramos al “coya”, asociado a las poblaciones de la zona de La Puna y la región andina. El coya “es concebido con una fuerte carga de atributos negativos, relacionados con el atraso, la inferioridad racial, la psicología impenetrable a valores modernos” (Ataide, 2015: 49). Esta clasificación racializada de los grupos subalternos por parte de las clases dominantes se puede identificar a lo largo del siglo XX y pervive aún en la actualidad. Ahora bien, frente a una gran mayoría indígena, era necesario construir una figura que diera cuenta de cierto “mestizaje civilizatorio”, por lo cual se construyó la figura del “gaucho” como tipo social mestizo, aunque representado como más “blanco” que “indio”, católico y de herencia hispánica. Dicha figura habilitó a los grupos de poder locales construir una autoimagen que les permitió legitimarse en una supuesta condición de superioridad natural.

En este juego de clasificaciones y alteridades históricas, la figura del migrante boliviano y de la bolivianidad aparece vinculada a las tierras andinas, es decir a lo “coya”. En este

sentido, el sujeto boliviano aparece doblemente distanciado del tipo ideal salteño: en tanto “indio” y no nacional (Ataide, 2015). Es así que es frecuente que en la sociedad salteña (y en sus instituciones escolares) la categoría “boliviano” se asocie a atributos estigmatizantes o directamente como insulto -al igual que la categoría “coya”.

Las clasificaciones estigmatizantes atribuidas a las poblaciones originarias, producto del proceso histórico de construcción de alteridad(es) en la provincia, continúa operando en la actualidad bajo la forma de un sentido común racializado. Consideramos importante no perder de vista dicho proceso histórico al analizar las relaciones interculturales entre nativos y migrantes bolivianos, ya que dicho sentido común, ahora sedimentado en amplios sectores de la sociedad salteña, acaba legitimando y justificando diversas formas de discriminación y exclusión de la que hoy son objeto los migrantes bolivianos y sus descendientes⁴.

Tensiones entre la inclusión y la exclusión educativa

La reciente Ley de Migraciones N° 25.871/2010 ha implicado enormes avances en los derechos de los colectivos migrantes residentes en nuestro país. En lo que respecta a materia educativa, la ley establece en su artículo 7 que:

En ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario. Las autoridades de los establecimientos educativos deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria.

En este sentido, muchos de los docentes entrevistados manifestaron que no se establecen trabas u obstáculos en la admisión de dichos estudiantes a los establecimientos aun cuando no cuenten con la documentación necesaria.

Ahora bien, el mero hecho de que los estudiantes migrantes bolivianos atiendan a los establecimientos educativos públicos no da garantías de que la inclusión educativa de dichos alumnos sea plena. Por el contrario, al indagar cómo transcurre la cotidianeidad escolar y las estrategias educativas que los docentes implementan, pudimos notar que operan formas más opacas de exclusión. Es decir, si bien no encontramos manifestaciones discursivas abiertamente discriminatorias y excluyentes, sí

4 De acuerdo a las estadísticas sobre discriminación elaboradas por el INADI en la Provincia de Salta, un 90% de la población que se reconoce como migrante o hijo/a de migrante manifiesta haber experimentado discriminación, superando ampliamente la media nacional que se ubica en 71%. Asimismo, ante la consulta por los lugares donde fueron experimentadas las situaciones de discriminación, los primeros ámbitos señalados son el ámbito educativo (41%) y el laboral (35%).

encontramos otras formas menos visibles de exclusión que hacen a la cotidianeidad escolar. En este sentido, los estereotipos y calificaciones peyorativas manifestados por algunos agentes institucionales escolares y reseñados anteriormente, operarían como límites a la hora de pensar en la inclusión de los *otros*, como así también entrarían en contradicción con los presupuestos democratizadores de la escuela moderna. Asimismo, dichos estereotipos expresados en las “bajas expectativas” respecto al desempeño escolar de estudiantes de origen boliviano nos permitirían comprender las trayectorias educativas de dichos estudiantes atravesadas por las dificultades -aunque no constituye ese nuestro objeto de estudio en la presente ponencia-. En este sentido, algunas investigaciones señalan que a nivel nacional se registra una significativa diferencia en la cantidad de niños bolivianos que asisten al nivel primario de los que lo hacen al nivel secundario: “Según datos del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación de la Nación, en 2007 había un total nacional de 21.125 alumnos/as bolivianos/as en escuelas primarias, y sólo 8.111 en secundarias” (Novaro y Diez, 2011: 4).

Respecto de este proceso, resulta elocuente el concepto propuesto por Gentili (2011) de “exclusión incluyente”, introducido para analizar los procesos de desigualdad educativa en América Latina de los últimos años, en los cuales se ha expandido el acceso de grandes sectores subalternos a la educación, lo cual no ha implicado -no obstante- un goce efectivo del derecho a la educación de dichos sectores. Si bien el ingreso al sistema educativo de una población anteriormente excluida implica un avance, es necesario analizar también las condiciones de ingreso y sobre todo en las condiciones de permanencia en que dicho proceso ocurre, en este sentido Gentili sostiene que la exclusión incluyente consiste en un proceso “mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas” (Gentili, 2011: 33). Es así que, si bien la institución educativa recibe al menos formalmente a todos los que a ella acuden, los acoge de manera desigual, en función de su origen social, cultural, étnico, de género, residencial, etc. En el caso de los estudiantes bolivianos o hijos de bolivianos estas dimensiones suelen interrelacionarse, por lo que la pertenencia nacional, étnica y de clase acaban legitimando la desigualdad educativa.

Como señalan Novaro y Diez (2011), los procesos de escolarización de niños bolivianos (o hijos de bolivianos) transcurre en instituciones educativas atravesadas históricamente por mandatos democratizadores de inclusión, pero que también recrean formas no siempre visibles de exclusión, por lo que muchas veces “incluyen excluyendo”. En este sentido,

Parece tratarse de un sistema que, interpelado permanentemente desde propuestas democratizadoras, junto con estrategias de igualación recrea formas transparentes o encubiertas de la discriminación. La inclusión, en términos devaluados y atravesada por procesos de silenciamiento, es una forma (más sutil, más larvada pero no por ello menos cuestionable) de la discriminación. Por supuesto, esto no agota los sentidos de lo que ocurre en la escuela, ni minimiza el valor de los intentos de producir un encuentro siempre complejo. Pero estos desencuentros también suceden, deben ser visibilizados y sus determinaciones precisadas, como única forma posible de acotarlos y superarlos. (Novaro y Diez, 2011: 14)

Palabras finales

En la presente ponencia hemos analizado las representaciones que docentes de escuelas públicas de la ciudad de Salta construyen sobre migrantes bolivianos en el ámbito educativo⁵. A partir del análisis de las construcciones discursivas que los docentes realizan sobre sus estudiantes bolivianos (o hijos/as de bolivianos)⁶ encontramos que se tiende a reproducir una mirada estereotipada sobre sus características escolares. Así, es frecuente la descripción positiva de los estudiantes bolivianos en relación a características acordes al orden disciplinario escolar (la imagen de los estudiantes de este origen como “responsables”, “cumplidos”, “respetuosos”). Ahora bien, frente a esta mirada (en ocasiones idealizada, aunque no por ellos menos estereotipada) encontramos una serie de discursos que tienden a inferiorizarlos en términos escolares, en tanto se los representa como portadores de una “educación deficitaria” o de un nivel menor que los estudiantes nativos. Las construcciones discursivas atravesadas por estereotipos pueden observarse también en las descripciones de dichos estudiantes como “sumisos”, “callados” y “tímidos”, características valoradas negativamente en el ámbito escolar, en

5 Vale aclarar que el trabajo de campo aún se encuentra en proceso y otras dimensiones relevantes para el análisis no se han podido desarrollar en el presente trabajo por una cuestión de extensión

6 Según Karasik “Una importante proporción de la población argentina de Jujuy y Salta es descendiente de bolivianos. (...) Desde la década del 40 el carácter nacional o los antecedentes bolivianos han constituido una marca potencialmente negativa, que se vuelve especialmente pesada para los sectores populares y en particular para los migrantes recientes (...) en este proceso se pone en cuestión la autenticidad del carácter de “argentino” del descendiente de bolivianos, a quien se le reconoce una nacionalidad argentina “imperfecta” o directamente se le atribuye la boliviana” (Karasik, 2000: 168)

tanto se presentan como obstáculos para el desenvolvimiento escolar de estos alumnos, tanto en determinadas áreas curriculares como Lengua, como así también en la integración con sus pares. Asimismo, estas características se les atribuyen casi de manera inmanente debido a su pertenencia a determinada “cultura”. En relación a la pertenencia “cultural” se construyen una serie de representaciones descalificadoras sobre estos alumnos y/o sus padres (“no respetan la higiene”, “toman mucho”, “golpeadores”) que también incidirían en la enseñanza y en el desempeño escolar de dichos estudiantes.

Asimismo, los docentes entrevistados describieron situaciones cotidianas que nos hablan acerca del modo en que transcurre la escolarización de los niños migrantes de origen boliviano, en donde se suceden episodios de discriminación por parte de sus pares. Tanto los estereotipos y prejuicios de los docentes, como las situaciones de discriminación descritas entre estudiantes nos hablan de la fuerte segmentación étnica y desigualdad social de la sociedad salteña. Para comprender dichas problemáticas resulta fundamental remontarse al proceso histórico de construcción de alteridades históricas en la provincia, a partir del cual las poblaciones originarias resultaron fuertemente estigmatizadas. Así, los migrantes bolivianos resultaron doblemente excluidos del ideal de “salteñidad”, en tanto “indios” (se los asoció a lo “coya”, categoría con fuertes atribuciones negativas), pero también por no ser nacionales.

Cabe señalar que la construcción de estereotipos constituye una operación frecuente del pensamiento social, por lo que ni los docentes, ni las escuelas son los responsables últimos de dichos procesos⁷. Ahora bien, como señalan Novaro y Diez: “los estereotipos y las situaciones de discriminación tienen una manifestación particular en contextos escolares: por tratarse la escuela de una institución socializadora por definición, por trabajar con niños y por la impronta normalizadora y disciplinadora del sistema argentino. Tienen además una particularidad por resultar visiblemente contradictorios con el mandato democratizador. (Novaro y Diez, 2011: 9). Construir procesos de escolarización democráticos en contextos interculturales y migratorios, requiere de

⁷ Cabe señalar, que no todos los docentes entrevistados manifestaron discursos reproductores de estereotipos y prejuicios, algunos de ellos se posicionaron desde un lugar crítico ante estos procesos -aunque reconociéndolos- y manifestaron asumir desde su lugar de agentes socializadores un compromiso -en la medida de sus posibilidades- en la tarea de contrarrestar a través de la educación los procesos de discriminación y exclusión. Asimismo, no desconocemos la dificultad que implica dicha tarea, sobre todo teniendo en cuenta el creciente desfinanciamiento a la educación pública y la persistente precarización del trabajo docente.

múltiples desafíos, en este sentido nuestra intención consistió en reconstruir las formas más invisibles y opacas de la exclusión.

Bibliografía

Ataide, S. (2015). *Trayectorias, redes migratorias y procesos identitarios, en la conformación del mercado de trabajo agrícola destinado a bolivianos. Estudio en dos municipios del este salteño (1960-2013)* (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires.

Amossy, R. y Pierrot, A. (2005), *Estereotipos y clichés*, Buenos Aires: Eudeba.

Beharán, M. (2012) “Migraciones y educación en la Argentina. Transformaciones y continuidades”. En Novick, S. (Comp.) *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos*. (pp. 201 – 226) Buenos Aires: Catálogos.

Benencia, R. (2004). “Trabajo y prejuicio. Violencia sobre inmigrantes bolivianos en la agricultura periférica de Buenos Aires”. En *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 20 - n°1 (2004), Université de Poitiers. Recuperado de <http://remi.revues.org/index291.html>.

Bottinelli, L. (2017) “Educación y pobreza. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en Argentina”. *Sociedad*, (37), 95-112. Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/08/SOCIEDAD-37-PARA-WEB.pdf>

Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (comp.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

Cohen, N. (2009) *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas

Diez, M. L. (2015). *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso. (Presentación, Caps. 2 y 3).

González, A. y Plotnik, G. (2013) “Nosotros – otros”, violencia simbólica y representaciones sociales sobre el migrante internacional. Un análisis en las

- instituciones educativa y judicial de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires”, en *Argumentos. Revista de crítica social*, N° 15, (pp. 150-175)
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici. *Psicología social II: pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona, España: Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espac. blanco, Ser. Indagaciones*, 21(1), 133-154
- Magliano, M. J.; Mallimaci Barral, A. I. (2015) “Las edades de la migración boliviana en Argentina: Córdoba y Ushuaia como destino”. *Revista de Estudios Transfronterizos*; vol. 15 p. 141 - 167
- Neufeld, M. R. y Thisted, A. comps. (1999). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Neufeld, M. R. (2005) “¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación”, en Llomovate S. y Kaplan. C. (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Ediciones Noveduc,
- Novaro, G. y Diez, M. L. (2011) “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos”, en: Courtis C. y Pacecca M.I (comps) *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto: Buenos Aires.
- Ossola, M. (2015) *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero: EDUNSE.
- Petz, I. (2010) “Pueblos originarios, estados provinciales y educación. Un análisis comparativo de las políticas y prácticas educativas en contextos de diversidad sociocultural en Salta y Formosa”, en Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.) (2010) *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Sassone, S. M. (2012), “Bolivianos en la Argentina: Entre la precarización laboral y el empresariado étnico”, *Voces en el Fénix, UBA- Facultad de Ciencias Económicas*, Buenos Aires, Número Migraciones, vol. 21, <http://www.vocesenelfenix.com/> ISSN 1853-8819
- Tavernelli, R. (2015). “La comunidad como espacio de inclusión/exclusión. Representaciones sociales acerca de los migrantes como peligrosos”. *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI (Primera edición 1986).

- Yudi, R. J. (2015). *Kollas de nuevo: Etnicidades, trabajo y clasificaciones sociales en los Andes de Salta*. San Salvador de Jujuy: Purmamarka Ediciones
- Zaffaroni, A. y Guaymás, Á. (2012). *Aportes para la construcción de una política intercultural en Educación Superior*. Revista ISEES, (9) 99-114.