

Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: “no se animan a contar”. Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza

Migrant children and processes of identification in the school context: “not dare to tell”. Some approaches to the analysis of shame

Laura Martínez*

Recibido: 02-10-2011 - Aceptado: 05-12-2011

Resumen

Este trabajo algunas reflexiones en torno a las tensiones identitarias étnicas y nacionales que atraviesan a los niños migrantes bolivianos, o que pertenecen a familias migrantes, en su tránsito por escuela primaria²⁰. Específicamente, analizo los usos y sentidos de la vergüenza, una categoría vinculada a los encuentros que se intenta producir –desde la escuela– con las experiencias de los niños migrantes y sus familias. Específicamente, me detengo en situaciones cotidianas en las cuales el término es desplegado por alumnos y docentes para aludir al silenciamiento de las pertenencias de los niños. Abordo situaciones en donde se despliegan interpelaciones hacia ellos, como migrantes o bolivianos, pero también la forma en que estas trayectorias parecen silenciarse en el marco de las interacciones infantiles.

Intento establecer ciertas relaciones entre los sentidos contradictorios y despectivos que atraviesan a dichas referencias y los posicionamientos de los niños; incluyo el aporte de un conjunto de conceptualizaciones teóricas sobre la vergüenza, que la vinculan a las tensiones identitarias que vivencian los sujetos.

Palabras clave: Niños migrantes, vergüenza, tensiones identitarias.

* Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas Universidad de Buenos Aires. lauvicmartinez@yahoo.com.ar

20 La investigación fue desarrollada en el marco de mi tesis de licenciatura en Ciencias Antropológicas, titulada “Discursos sobre la migración en el contexto escolar: una indagación en las relaciones entre las prácticas institucionales y las concepciones infantiles sobre la migración” (2010), dirigida por la Dra. Gabriela Novaro (UBA-Conicet) y codirigida por la Dra. Alicia Barreiro (UBA- Conicet). Algunos puntos que trato en este artículo fueron incluidos en “Procesos de escolarización de niños, niñas y jóvenes migrantes: tensiones identitarias y experiencias formativas”, de Beheran y otros (2009), y asimismo en Martínez, (2011) “Discursos sobre la migración en el contexto escolar: una exploración en las relaciones entre las prácticas institucionales y las concepciones infantiles sobre la migración” en: Gabriela Novaro (Coord.) *Niños indígenas y migrantes: experiencias formativas y procesos de identificación*, Ed. Biblos, Buenos Aires, Argentina.

Abstract

In this paper, I present reflections about the ethnic and national identity tensions that Bolivian migrant children (or belonging to migrant families) in an elementary school in Buenos Aires, Argentina.

I intend to analyze the uses and meanings of shame, a category used by teachers and students to talk about migrant children's silence when they're asked to tell the experiences related to their families, as migrants or Bolivians. I analyze how these experiences appear to be silenced in the context of children's interactions.

I try to establish certain relations between the contradictory meanings that address to identity references, and the way they are linked to the position of children. I also analyze a set of theoretical conceptualizations of shame, from which I point the link with identity tensions experienced by the subjects.

Key words: migrant children, shame, identity tensions.

1. Introducción

Uno de los puntos de partida en la investigación, fue las concepciones de los adultos de la institución sobre la población migrante; de este modo, he formulado interrogantes sobre la forma en que éstas se despliegan en sus interacciones con los alumnos, como en las interpelaciones que se producen desde la escuela.

Una de las primeras cuestiones que surgieron en el trabajo de campo, realizado en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, es la presencia mayoritaria de alumnos y alumnas migrantes (o de familia migrante) de Bolivia²¹. Más precisamente, constituyen un 80 % de la matrícula del establecimiento, de acuerdo a la información que proveyeron docentes y directivos. También en base a estas fuentes de información, aproximadamente una proporción similar e incluso más significativa, de alumnos reside en una villa de emergencia que se encuentra próxima al edificio escolar.²²

Inicié mis aproximaciones en el año 2008 primer período consistió en una serie de entrevistas a docentes y directivos, con el objetivo de realizar las primeras aproximaciones a la institución. Durante 2009 transcurrió la mayor parte del trabajo de campo, continuando los encuentros con docentes y algunos referentes de la villa de emergencia en la que viven muchos de los niños que componen la matrícula del establecimiento. Asimismo pude realizar observaciones de clases en varios grados, así como conversaciones informales con algunos chicos. Sistematicé estas aproximaciones a los niños en un grupo de séptimo año, donde registré varias clases del área de Ciencias Sociales; con este grupo también llevé adelante entrevistas individuales.

21 Aunque en menor medida, también se cuentan niños de familias paraguayas y argentinas.

22 En las villas de la Ciudad se concentra la mayor proporción de inmigrantes limítrofes; entre éstos, la población boliviana es la más numerosa, habitando en la zona sur desde los años cincuenta (Beheran et. al, 2009:4).

Trabajé fundamentalmente con estrategias propias de la etnografía (entrevistas abiertas, conversaciones informales y la observación de espacios de interacción con maestros y con alumnos). Corresponde mencionar en este punto que partí de considerar las reformulaciones al modelo positivista de la etnografía, que suponen una permanente vigilancia epistemológica respecto de los supuestos desde los que se parte y con los que se “carga”, advirtiendo la necesidad de problematizar las propias categorías (Neufeld, 1996:148). Se trata de poner de relieve los sentidos que los sujetos atribuyen a sus prácticas, siendo igualmente necesario atender a la forma en que la presencia del investigador se involucra en la producción de determinadas situaciones en el campo (Rockwell, 1987).

De este modo, en distintos momentos de mi trabajo advierto o acaso me pregunto acerca de la forma en que mi presencia pudo haber condicionado ciertos contextos e interacciones producidas; especialmente al analizar situaciones de interacción entre docentes y alumnos. Otra cuestión a la que he otorgado particular atención remite a los términos que utilizaron mis interlocutores, ya que reconozco la importancia del acceso a las categorías sociales para inteligir lo “no documentado” que se intenta documentar desde la etnografía (Rockwell, 2009).

En este marco de referencias teóricas y metodológicas, me he abocado a indagar en los sentidos que condensa la categoría “vergüenza”, recurrentemente mencionada por distintos actores educativos y por algunos niños con los que pude conversar. Al desarrollar las entrevistas, tuve en cuenta que el “preguntar” debe ser objeto de reflexión, en tanto puede condicionar de antemano las respuestas de los interlocutores, al imponerles el universo de significados y categorías del investigador (Bourdieu, 1999; Guber, 1991). En esta tarea también es relevante el análisis de los contextos en los cuales las interacciones (entre los distintos sujetos, entre los sujetos y el investigador) fueron producidas; de este modo pueden recuperarse las múltiples dimensiones de la acción social que no son verbalizables (Hecht et.al., 2009:6). Además, dado que los sentidos que cobran los discursos²³ sólo pueden inteligirse al considerar las situaciones de producción de los mismos resultan centrales las interpretaciones de los propios sujetos sobre sus acciones y posicionamientos (Szulc et.al., 2009:2).

Hasta aquí, he expuesto ciertos lineamientos metodológicos básicos que dieron forma a mi trabajo de campo; en el próximo apartado incluyo algunas de las referencias teóricas específicas que enmarcan la investigación.

2. Niños migrantes y procesos de identificación

En los diversos trabajos etnográficos que abordan la experiencia de niños migrantes en la escuela en Argentina, se tratan las relaciones entre concepciones xenófobas y prácticas discriminatorias,

23 Al hablar de “discursos”, me refiero a sus dos dimensiones constitutivas: tanto aquellas *unidades verbales* que pueden extraerse de la situación interaccional, como los *recursos* para interpretar la forma en que los sujetos involucrados construyeron el momento de la entrevista (Oxman; 1998:26).

y procesos de exclusión social²⁴. Sin embargo, en este contexto sólo recientemente algunas investigaciones²⁵ procuraron avanzar en dichos contextos enfocando hacia los procesos de apropiación de la *identidad étnica y nacional* en la infancia. (Beheran, 2009)²⁶. Y en este punto me interesa precisar los sentidos que asumen ciertas categorías que utilizo en esta presentación.

Dada la diversidad de prácticas en ocasiones descalificadoras que atraviesan a la referencia "boliviano" en la institución donde desarrollé mi trabajo, me propuse poner en relación ciertos posicionamientos identitarios cambiantes en relación al contexto, en el caso de algunos alumnos. Al respecto, me detuve en los contradictorios sentidos que condensa "boliviano" tanto dentro como fuera del espacio escolar. De este modo, he recuperado preguntas como las de Borton y otros (2009) sobre la forma en que ciertas categorías que aluden a determinados colectivos y que suelen ser asociadas con las adscripciones étnicas se involucran en las vivencias y autocomprensiones de los sujetos (en este caso los niños) en distintos ámbitos y ante diferentes interlocutores (op.cit:6).

Retomando mi intención de precisar las categorías utilizadas, cabe mencionar la advertencia de Brubaker y Cooper (2001) acerca del alto grado de ambigüedad que contiene el término *identidad*; postulando en cambio la categoría analítica de *identificación*. Según estos autores, éste último término permitiría introducir la dimensión relacional y contextual de las identificaciones-siempre efectuadas por sujetos o discursos públicos susceptibles de ser especificados (op.cit:43). He abordado estos procesos atendiendo a la forma que cobran los discursos de los adultos en diferentes situaciones del espacio escolar; recuperando tanto las concepciones en torno a la migración y las condiciones de vida de los migrantes (cuestión trabajada en mi tesis de licenciatura), como las interpelaciones de carácter étnico-nacional dirigidas a los niños.

En la escuela argentina, la incorporación de nuevos discursos sobre la diversidad cultural configura un contexto donde en ocasiones se propone recuperar saberes (supuestamente) propios

24 Si bien omito otros autores de reconocida trayectoria en Argentina por cuestiones de espacio, recupero aquí los aportes sistematizados en el trabajo de Neufeld y Thisted –comps–. (2001), "*Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*", y otros trabajos posteriores del equipo de investigación de la Universidad de Buenos Aires dirigido por María Rosa Neufeld y Laura Santillán.

25 Me refiero a un conjunto de investigaciones que abordan distintos contextos formativos de niños indígenas y migrantes, como las actividades productivas en el ámbito doméstico y las prácticas de juego (Padawer y Enriz, 2009), socialización lingüística (Hecht, 2009) y experiencias de formación religiosa (García Palacios, 2008) escolar (Diez y Novaro, 2009). Asimismo Trpin (2004) ha abordado prácticas y representaciones de niños que son hijos de migrantes chilenos, sobre el trabajo (entre otras cuestiones).

26 La identidad puede conceptualizarse desde distintas dimensiones, como la *comunidad* (a modo de indicador de un atributo compartido), *conexionismo* (como la forma de designar a los lazos relacionales que unen a los individuos) y/o *grupalidad* (en tanto condición de pertenencia a un grupo) (Brubaker y Cooper, 2001:49). Desde estos distintos niveles, es posible abordar tanto las variadas formas y niveles de asociación comunal, como la diversidad de significados que los sujetos pueden a dichas asociaciones (op.cit.:50). Al hablar de identidad étnica o más precisamente, de etnicidad como categoría antropológica, me refiero por un lado a la tradición formalista (Barth, 1976) en tanto la adscripción y autoadscripción como los mecanismos de recreación de fronteras entre grupos y de unificación intragrupal. Por otro lado, debe ser pensada en relación a *prácticas de marcación selectivas*: determinados tipos de relaciones comunales proliferan y son experimentadas por los sujetos, y por ello la etnicización supone una forma sociohistórica de construcción de la alteridad (Briones en Diez, 2004:199).

de los grupos con los que los niños son identificados. El abordaje de algunas secuencias de clase ha permitido reconstruir algunos posicionamientos (aparentemente) ambivalentes de los alumnos migrantes un aspecto en el que han avanzado integrantes del equipo al que pertenece mi trabajo como investigadora²⁷. Es decir, un desenvolvimiento reservado en situaciones de clase por parte de niños que en contextos más privados explicitan variadas cuestiones en torno a sus trayectorias, e incluso saberes (Diez y Novaro, 2009). En este sentido los posicionamientos cambiantes de los niños, deben ser abordados en relación a procesos fuera del aula y la escuela, atendiendo a las tensiones identitarias que marcan a sus adultos de referencia (Novaro, 2009). Otro punto que ha sido trabajado por estos aportes, alude a la centralidad que adquiere la relación con el saber en los procesos de apropiación identitaria (Borton et. al., 2009). En este sentido, se ha señalado la forma en que la escuela como espacio de acreditación y saber legitimado socialmente parece imponerse a otras formas de conocimiento (Diez y Novaro, 2009). Atendiendo a las imágenes hegemónicas de socialización e infancia que permean muchos discursos, suelen establecerse afirmaciones sobre pautas de crianza, modalidades de expresión y comunicación que se presentan como los únicos válidos y legítimos (Diez y Novaro, 2009, Beheran et.al, 2009).

Una cuestión a destacar aquí es el registro bastante extendido, de representaciones estereotipadas de los niños migrantes bolivianos como alumnos *silenciosos*, una cuestión que ha propiciado análisis conjuntos en el marco del grupo Ubacyt respecto de los niños tobas (Novaro et.al, 2008). La afirmación de que los niños bolivianos no despliegan sus miradas y saberes de la misma forma que los demás alumnos, suele estar acompañada de asociaciones lineales entre estos posicionamientos y supuestas características culturales de los grupos con los que son identificados. (Diez y Novaro, 2009:9). No obstante, los sentidos implícitos en estas representaciones sobre el “silencio” han sido problematizados como “(...) *toda una variedad de formas de conducirse que implican (desde la perspectiva de los docentes) no estar dónde, cuándo y cómo la escuela lo requiere*” (Novaro y otros, 2008 en Borton et al; 2009:18)²⁸. Si bien esto último ha permitido poner en relación algunos procesos vinculados a la escolarización tanto de niños migrantes como indígenas; en lo que respecta a los primeros corresponde mencionar un aspecto distintivo de las identificaciones en torno a “lo nacional”: el carácter de *extranjeros* de los niños. En este sentido es preciso considerar aportes en los que partiendo de las representaciones de los docentes, se ha advertido la centralidad que adquieren mandatos tradicionalmente impuestos, como el nacionalismo escolar (Beheran et. al; 2009, Borton et. al, 2009).

27 Se trata del equipo UBACYT de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires “*Saberes e identidades en tensión: procesos de identificación y experiencias formativas en niños indígenas y migrantes*”, dirigido por Gabriela Novaro y codirigido por Ana Padawer.

28 Dicha autora se pregunta por la ausencia de reflexión desde la propia escuela sobre la responsabilidad de la misma y de la sociedad en general en el *silenciamiento*: en principio, sujetos que se autoidentifican como pertenecientes a la comunidad boliviana en Argentina afirman que no son considerados como interlocutores legítimos en el marco de distintos tipos de interacciones sociales (Novaro y Diez, 2009:8).

3. Escuela y diversidad en un contexto de hipervisibilización de la migración

En el contexto argentino de los años noventa se produce un cambio en el “régimen de visibilidad étnica”, un proceso que Grimson (2006) ha definido atendiendo al carácter público y político que cobran nuevas categorías colectivas de identificación en torno a la cuestión étnica y nacional (op. cit:70). Este cambio tiene lugar en un país en el que históricamente las disputas y fronteras entre grupos sociales se articulaban por adscripciones de clase y/o partidarias, en lugar de étnicas o raciales (Briones, 2002). Si bien es posible mencionar algunos cambios sociodemográficos que se comprometieron en la hipervisibilización de la migración²⁹, el aspecto clave en este proceso fue un contexto de crisis económica, atravesado por discursos xenófobos y de estigmatización de diversos colectivos de migrantes desde discursos estatales y medios masivos de comunicación. (Jelin, 2006:48) La pobreza y la indianidad son atributos que forman parte de las imágenes estereotipadas sobre los migrantes bolivianos, representando a la alteridad indígena históricamente negada en Argentina (Grimson, 2006:70). Puntualmente respecto de la población boliviana en nuestro país, se ha registrado un incremento sostenido de las organizaciones de migrantes desde la década del 70 hasta la actualidad; a veces con reivindicaciones étnico-indígenas, otras con una fuerte referencia a la identificación nacional (Grimson, 2006). En este contexto, *boliviano* es una categoría que condensa complejas y contradictorias connotaciones en tanto es una referencia vinculada a procesos de reivindicación étnico-nacional, pero también a discursos y prácticas que la hacen objeto de violencia (Diez y Novaro, 2009).

Durante mis primeros acercamientos al campo recuperé diversas caracterizaciones (por parte de los docentes) sobre la población boliviana, por ejemplo algunas diferenciaciones entre los padres de los niños por nivel socioeconómico, educativo, su aspecto físico. Asimismo, pude registrar alusiones a sus formas de expresión y vestimenta, rasgos fenotípicos, a la procedencia rural o urbana de las familias.

“Cuando los vienen a buscar a los chicos, físicamente uno se da cuenta si es la chola que bajó del burro o la que se argentinizó” (Docente).

En lo que respecta a los niños, la “oralidad” aparece como una cuestión central en las referencias de los maestros. En la escuela, la tradicional función alfabetizadora y la apelación a la expresión oral de los niños en clase (más asociada a paradigmas educativos recientes), configuran un contexto donde las formas de comunicación de los niños identificados con el colectivo boliviano resultan “disruptivas” de aquello que se espera de los alumnos (Diez y Novaro 2009:8). En este sentido sin sugerir una uniformidad u homogeneidad de las concepciones docentes, la reiteración de ciertas imágenes implicó preguntarme por algunas consideraciones sobre los “problemas” que supone trabajar con estos niños; “*vos lo primero que tenés que fomentar es la oralidad*”. Casi la totalidad de los entrevistados aludieron a las supuestas modalidades expresivas de los padres “*en la casa les hablan poco*” “*el boliviano no es de hablar mucho*”.

29 Según Grimson (2006) entre éstos destaca un progresivo desplazamiento de los migrantes a zonas urbanas cuando tradicionalmente se asentaban en espacios fronterizos, el aumento de la proporción de limitrofes sobre otros migrantes, y de ciertas nacionalidades vecinas por sobre otras.

Otra cuestión que ha sido frecuentemente mencionada sobre el trabajo con estos niños remite a las carencias que parecen estructurar a todas las vivencias que tienen *fuera* del espacio de la escuela; en la casa, en el barrio. De este modo, la escuela aparece como un modelo, frente a la negatividad atribuida a las experiencias extraescolares de los niños. Detenerme en las apreciaciones sobre la “normalidad” que parece asociada a la escuela permitió preguntarme por los esquemas que se involucran en las impresiones sobre el entorno de los niños: *“hay familias que están bien estructuradas, como las europeas o las de clase media”*.

Más allá de estas imágenes, en la institución resultan recurrentes las alusiones al “respeto a la cultura” de las familias de los niños. En el próximo apartado explícito los alcances y sentidos de dicho discurso, deteniéndome especialmente en las situaciones en las que se intenta –desde la escuela– producir intercambios con los niños en relación a sus grupos de pertenencia.

4. Interpelaciones étnico-nacionales en la escuela

En la escuela, llamaron mi atención relatos de algunos encuentros en torno a cuestiones que los adultos suponen vinculadas a los países de origen de los niños y sus familias. Una de ellas es el conocimiento de una lengua indígena, referido por muchos de mis entrevistados como un saber “valorado” y en ocasiones objeto de recuperación en clases. Respecto de situaciones en las que parece propiciarse la explicitación de este saber por parte de los alumnos, por ejemplo ante la lectura de “leyendas indígenas”, varios adultos afirmaron que los niños “tienen vergüenza”. Teniendo en cuenta que en el propio contexto boliviano, las pertenencias indígenas configuran un atributo negado y silenciado (Rivera Cusicanqui; 1997), consideré necesario preguntarme cómo vivencian los alumnos ser identificados con una lengua indígena.

En este punto corresponde mencionar que la institución en la que desarrollé mi trabajo fue reiteradamente caracterizada por un (histórico) “trabajo de apertura a la comunidad”, originado en la gestión que duraría más de quince años de un directivo anterior a la conducción actual. Específicamente, en los objetivos de sus proyectos institucionales se proponía *“valorar el acervo cultural de la comunidad”*, así como *“promover su difusión”*. Se trataba de propuestas como la creación de un diccionario quechua-castellano (que algunos docentes denominan “aymará”-castellano), la organización de actos escolares en donde se representan “danzas bolivianas”, la venta de “comidas típicas” en los mismos. Sosteniendo interacciones con referentes del barrio, así como con padres de muchos de los chicos de la escuela, otra de sus acciones promovía la invitación a adultos del grupo familiar para el relato de narraciones y leyendas. Si bien esta gestión finalizaría cinco años antes de comenzar mi trabajo de campo, en lo que respecta a la presencia del folclore boliviano en los actos escolares es posible afirmar continuidades con la dirección actual. Suponiendo que existen otras iniciativas por parte de los docentes, no parece haber una implementación sistemática de otro tipo de propuestas, más allá de estos eventos.

Al respecto, cabe vincular esta centralidad que parece condensar el *formato folclórico* de lo que suele denominarse la “cultura” boliviana, con ciertas interacciones que posiblemente hayan tenido que ver con mi presencia. Durante conversaciones que sostuve en el aula con dos docentes, convocaron a algunos chicos que se encontraban próximos a nosotras o circulaban

por el salón; solicitándoles que expliciten si su grupo familiar celebraba determinada festividad o elaboraba alguna comida. En primer lugar, corresponde interrogarse cómo experimentan los chicos estas invitaciones; y asimismo es necesario advertir los significados negativos, o al menos muy lejanos al “reconocimiento” que atraviesan a las referencias con las que se identifican a los niños. Puntualmente muchos maestros entrevistados mencionaron los sentidos despectivos que se despliegan sobre *boliviano* en el propio marco escolar. A partir de las interacciones presenciadas, sobre todo el carácter “compulsivo” de algunas de ellas, me pregunté si las miradas de los adultos se involucraban (o no) en la forma en que se aproximaban a los niños en algunas oportunidades:

Estoy con ambas docentes de segundo grado, conversando de pie, en el fondo del salón, sobre las interacciones entre los chicos. Me comentan acerca de los “insultos” entre los niños.

(...) se dicen boliviano, una cosa que me extraña. (...).

LM: -¿Si?

A: - (siente con gesto) Se dicen boliviano. (Se dirige a un chico que estaba pasando cerca de nosotras): venga acá, que tengo que hablar con vos (sic). acá y de hacer el dormido porque ya me cansé. (...) De las fiestas bolivianas, además de navidad, año nuevo y los cumpleaños, ¿Qué otra fiesta celebran, la de la pachamama? nene, tímido, responde con evasivas. Se va. (...)

Las interpelaciones descalificadoras a los “migrantes” o los “bolivianos” formaron parte de una de las clases observadas³⁰, donde fue posible abordar la complejidad que caracteriza a ciertos contextos en los que se intenta producir intercambios con los chicos sobre sus pertenencias.

Siendo casi la totalidad del grupo integrada por hijos de migrantes, la escasa participación “espontánea” para responder los interrogantes de las entrevistas mereció varias observaciones de parte de la maestra, entre ellas “*ustedes hablan muy... despacito, ¡no se los puede escuchar! ¡Tienen como vergüenza!*”

Ahora bien, hasta aquí hice mención a las iniciativas de la docente. ¿Qué forma asumieron las interacciones entre los chicos, en este contexto de “invitaciones” a explicitar pertenencias a familias migrantes? ¿Cómo recuperaba la docente ciertos sentidos conflictivos en torno a dicha condición? Si bien es inevitable reparar en los condicionamientos a la tarea docente en espacios escolares superpoblados, como el de esta institución,³¹ no es posible omitir una reflexión sobre las relaciones entre ciertos posicionamientos de los adultos y las limitaciones que marcan a los encuentros que intentan propiciar con los niños:

Se oyen varias voces y algunas risas del fondo del salón. La docente les pregunta qué pasa. Uno de los chicos, riéndose, dice que (como) Alberto estaba molestando a una chica, (...) otro alumno

30 Se trata de una situación de aprendizaje sobre “Migraciones” en séptimo grado.

31 Me refiero a condiciones que lamentablemente son comunes a las escuelas públicas de la zona sur de la Ciudad de Bs. As.

le dijo “*volvé a tu país*”. Hay algunas risitas más ante esto. La maestra se queda callada unos segundos y dice: (sobre Alberto) “*él está tranquilo porque si no sabe muy bien que lo mando abajo a trabajar*”. (...) (igue preguntando por la entrevista a otros chicos).

A continuación, abordaré la forma que parecen asumir estas tensiones en las interacciones infantiles.

5. Interpelaciones y silencios en el marco de las interacciones infantiles

De acuerdo a los relatos de algunos docentes, entre las descalificaciones que desplegarían los alumnos circularía el calificativo “*paisa*”, categoría que alude a una diferenciación vigente en la propia Bolivia de la que sería objeto “*el boliviano pobre o indígena*”. Sin embargo, *boliviano* resulta referenciado como un término acompañado por distintas expresiones despectivas en mucha mayor medida. Como la inmensa mayoría de los niños pertenece a familias bolivianas, esta problemática solía referenciarse como *paradójica*.

A partir de algunas interacciones que presencié dentro del aula, es posible interpretar atributos desvalorizados hacia “boliviano” por parte de niños cuyos padres proceden de Bolivia. En la siguiente situación, *boliviano* parece ser desde las palabras de Eduardo la “otra” marca (negativa) sobre Alberto, que tiene un ojo desviado:

Vuelta del recreo...los chicos todavía se están acomodando...Alberto se dirige al fondo.... Intercambia algunas palabras con Eduardo que no llego a oír. Alberto se vuelve ahora hacia el otro extremo del salón, y mientras se aleja, Eduardo, desde el fondo, le dice: “*¿y a vos quién te preguntó? Y en voz más baja agrega: “la concha de tu madre...boliviano tuerto*”.

Cabe mencionar que ambos niños son hijos de migrantes bolivianos. De acuerdo a los relatos de los adultos, el uso de estas expresiones se vincularía con el lugar de nacimiento (por parte de chicos que han nacido en Argentina *hacia* quienes han nacido en Bolivia), pero también con las “tonadas” (categoría reiterada por mis interlocutores adultos) y los rasgos fenotípicos:

(...) hay chicos que tienen BIEN el rasgo de... mas morochito y tiene el rasgo BIEN de... boliviano. Y hay otros que ya son un poquito mas blancos...o ya no tienen tanto es rasg (...) Insulta, el que es nacido en Argentina, con padre boliviano, al que es de Bolivia, que viene de Bolivia. (...).

En este marco las referencias a la “convivencia en el marco de la escuela” se asocian, entre otras cuestiones, al *respeto* como la valoración o aceptación de determinadas cuestiones que parecen vinculadas a lo “extranjero”, como las *tonadas*:

Este año, yo tengo solamente (...) tres alumnos extranjeros. Todos los demás son “hijos de”. Son por ahí primera generación de argentinos (...) las cosas que se dicen!! (...) lo que me costó encarar el respeto por el otro, el “habla distinto? (...) perfecto!! (...) ¿Cuál es el problema?

Si bien me he aproximado a ciertas intervenciones adultas desde las cuales se intentaría desarmar los fundamentos de las descalificaciones, la centralidad que adquiere la alusión al *respeto* y la *convivencia* en muchas situaciones suponen preguntarse por las posibilidades de cuestionar los fundamentos de las interpelaciones en este sentido.

Al finalizar la clase sobre migraciones, un alumno sentado a mi lado responde a mi comentario sobre la falta de participación de algunos compañeros: "tienen vergüenza".

De acuerdo con los chicos, la "vergüenza" alude a posicionamientos reservados de sus compañeros; y también parece vinculada a aquello que no se explicita en las interacciones. Una de las alumnas entrevistadas hizo mención a la "preferencia" de sus compañeros por no hablar sobre Bolivia:

A: -Ellos no HABLAN mucho (...) Omar, Marcelo (N: chicos que han migrado de Bolivia) De Bolivia. Ellos no hablan de eso (...) mis compañeros no sé, ...sus paps también, algunos son de Bolivia (...)

LM: -vos decís que no hablan...les has preguntado...o...

A: -No, mucho no me gusta preguntar...

LM: -No? Por que?

A: -Porque ellos mucho no les GUSTA hablar de eso...mis compañeras a VECES, pero ellas tampoco hablan...

En este punto puede considerarse que los silencios en torno a "eso" se vinculan con la "vergüenza": eso de lo que no se habla remite a experiencias y trayectorias migratorias. Según otro de los niños con los que conversé, que también es hijo de migrantes bolivianos, la "vergüenza" se atribuye a pares que conocen Bolivia, pero *no se animan* a hablar de ello ya que tampoco se producirían intercambios sobre experiencias atravesadas en Bolivia.

Luego de que me contara sobre sus viajes a Bolivia, a visitar parientes. Le pregunto por sus compañeros:

C: -(...)deben haber ido, alguna vez, allá a Bolivia, pero...no se animan a contar, seguramente (...)

LM: - (...)a quién no se animan a contar?

C: -A mí...tienen vergüenza... (sonríe) (...) yo SE que...su papá, o su mamá, vinieron, de Bolivia.

Pero ellos no DICEN eso (...) Algún otro se anima a decir, NO todos (...) muchas veces no les pregunto. Casi nada les hablo de eso. Así nada más jugamos, nos hablamos, charlamos, eso. Nada más (...)

En el marco de una entrevista individual, uno de los niños que mantuvo reserva en la clase sobre migraciones manifestó una diversidad de experiencias vinculadas a su trayectoria y la de su familia; viajes a Bolivia, descripciones de vivencias en dicho país, paisajes, entre otras cuestiones. Como en el contexto de clase me había comentado que sus compañeros no participaron por “vergüenza”, le pedí que me explicara a qué se refería con dicha expresión:

(...) porque algunos son sucios (...) De Bolivia y de Paraguay.....eso lo dicen (...) mi compañera me dijo que sí (...) yo lo vi...a la gente (...) ahí en Bolivia. En la ciudad no son así, pero en el campo, sí....

Reconociendo que las interpelaciones que he analizado van más allá de “lo indígena”, sin embargo considero que estas imágenes que expresa mi interlocutor se vinculan con las identificaciones que atraviesan a dichas pertenencias en la propia Bolivia; la pobreza y el ámbito rural. Por otro lado, el atributo “sucios” también ha sido incluido como una de las categorías presentes en las prácticas xenofóbicas en torno a la población boliviana en Argentina.

Los diversos significados que condensa la “vergüenza”, así como las referencias de los niños a la (im) posibilidad de hacer explícita una trayectoria, son interrogantes sobre los cuales es preciso avanzar mediante un conocimiento de sus vivencias e historias, incluso más allá de la escuela. En este sentido es posible también plantear los interrogantes que despiertan interacciones como la de Alberto y Eduardo. Sobre todo, al considerar el desenvolvimiento de este último en una entrevista individual; donde me contaría diversas cuestiones de su trayectoria y la de su familia, sus experiencias en Bolivia. Me pregunto por la forma en que las connotaciones negativas de *boliviano* que supongo se encuentran presentes en las vivencias de los chicos tanto en la escuela como en el barrio se involucran en las apropiaciones (de los niños) de los significados negativos sobre dicha categoría.

Me propuse avanzar en los interrogantes sobre la vergüenza, iniciando un recorrido por algunos aportes sobre dicha categoría en el campo de la sociología.

6. La vergüenza en los procesos de invisibilización y negación de pertenencias étnicas: aproximaciones teóricas

Partí por considerar los sentidos que parece condensar la vergüenza en los contextos de interpelación que he analizado hasta aquí. En este sentido, me acerqué a investigaciones que incorporan la vergüenza para analizar procesos de ocultamiento o negación de adscripciones étnicas, específicamente, indígenas. Para el ámbito argentino, la “vergüenza étnica” es mencionada como uno de los factores involucrados en la tendencia al monolingüismo español en comunidades indígenas (Díaz Fernández, 2002). En el caso de Bolivia, Rivera Cusicanqui (1997) analiza la “*negación de la etnicidad*” que contiene la categoría identitaria del cholaje (op. cit:9) un proceso indisociablemente ligado a la *vergüenza y el rechazo* a la indianidad (asociada al mundo rural). Pero en el campo de la sociología también es posible recuperar otros aportes que permiten aproximarse a la forma en que dicha categoría se involucra en las tensiones identitarias que atraviesan a los sujetos. Incorporo de este modo los desarrollos de Norbert Elías y Anthony

Giddens, autores que también resultan referentes en investigaciones sobre la vergüenza y su relación con la discriminación de grupos de sectores empobrecidos (Vergara, 2009).

A partir del estudio de Elías (1993), es posible advertir la relación entre la vergüenza y las relaciones sociales de poder. El autor parte del proceso civilizatorio en la sociedad occidental como marco en el que transcurren transformaciones sociales que se implican en los comportamientos y acciones cotidianas de los sujetos. La ampliación del umbral de la *vergüenza* se ubica en estos cambios producidos en el mundo interior de las personas: su origen tiene que ver con la interiorización de determinados modelos y/o códigos sociales que los sujetos perciben que no pueden cumplir (Elías; 1993:502) Particularmente interesante para mi investigación ha sido la apreciación de este autor respecto de que la consigna "civilización" adquiere un rol protagónico en las empresas colonialistas. Específicamente, la necesidad de los imperios de contar con los pueblos colonizados como fuerza de trabajo o como consumidores, supone el empleo de mecanismos de autoacción y/o dominación indirecta: a través de la imposición de los modelos occidentales (op.cit.:516).

Por otro lado el estudio de Giddens (2000) aborda la vergüenza como una de las emociones que se involucran en las acciones de los *agentes*. Estas acciones pueden estar orientadas tanto por *razones* como por *motivos*, los cuales, obedeciendo a los estados afectivos de los sujetos se hallan involucrados en las emociones que surgen en las primeras relaciones de confianza que establece el individuo. En este marco la vergüenza es un temor (reprimido) de los individuos, dadas ciertas presiones sociales impuestas a la legitimidad de su propia biografía. Su correlato "positivo" es el *orgullo* o la autoestima, que define la estabilidad con la que el sujeto sostenga el valor sobre sí mismo en sus interacciones (Giddens; 2000: 98)³².

Volviendo a la escuela, el desenvolvimiento de los niños en espacios en los que tienen lugar diversas interpelaciones debe contextualizarse necesariamente en relación a los sentidos contradictorios y conflictivos que asumen las referencias identitarias. Al respecto la introducción acrítica de la diversidad en los espacios escolares suele traducirse en la visibilización compulsiva de referencias identitarias con las que los niños sostienen relaciones cambiantes y complejas (Novaro, 2009).

Sin duda estas contradicciones atraviesan los contextos sociales más amplios; no sólo el argentino, sino el propio escenario boliviano actual, que se caracteriza tanto por interpelaciones racistas como por afirmaciones identitarias en torno a "lo indio", (De La Cadena, 2002).

7. Consideraciones finales

A través del análisis de las intervenciones de los docentes, quise poner de relieve los límites con los que se encuentran al tratar de hacer lugar a las experiencias de los alumnos. En primer término, vuelvo a los sentidos contradictorios que condensan las referencias desde las que se identifica a los niños en el contexto escolar. Asimismo cabe advertir que el espacio para el folclore o algunas

32 Considero pertinente mencionar que el *orgullo*, así como la *autoestima* y la *dignidad* son categorías utilizadas en investigaciones del campo de la didáctica, que han elaborado propuestas de "recuperación y reivindicación" de los saberes de niños de sectores populares y de diversas adscripciones culturales (Maimone y Edelstein, 2004).

vivencias atribuidas a dichas referencias, no implica la deslegitimación de los fundamentos de connotaciones negativas sobre “boliviano”. Por otro lado, si desde la escuela se advierte sobre la “vergüenza” atribuida a los niños, también corresponde interrogar a su propia responsabilidad como espacio en el que según se afirma los niños silencian determinadas pertenencias e incluso saberes. Cabría mirar entonces, cómo interviene la institución en las identificaciones de unos y otros como “argentinos” o “bolivianos”, y atender a cómo se implica ello en el desenvolvimiento de los niños, cómo vivencian ser interpelados desde lo “diverso”, que parece muy vinculado a “lo extranjero”. Si bien pude registrar muchas reflexiones de los adultos en torno a la aceptación y valoración de “lo diverso”, me sigo preguntando respecto de las posibilidades de pensarlo como atributo de *todos*, de revisar los supuestos sobre aquello que es considerado como “lo propio”, - y sobre los límites aparentemente definidos entre lo que caracterizaría a “nosotros” y los “otros”.

Si hasta aquí mis reflexiones se han dirigido fundamentalmente a las prácticas docentes, me propongo ahora formular algunas preguntas en torno a las historias de los niños. Es posible pensar que las connotaciones negativas de *boliviano* se encuentran presentes en las vivencias de los chicos tanto en la escuela como en el barrio: ¿cómo se involucran estas experiencias en las apropiaciones de los significados negativos sobre dicha categoría? Me refiero especialmente a sentidos como los que pueden reconstruirse de situaciones como la descrita entre Alberto y Eduardo. A partir de este análisis, formulé preguntas sobre los procesos que se ponen en juego en este tipo de interacciones, donde *boliviano* puede ser objeto de descalificación por parte de niños pero ante otro interlocutor fuera del contexto del grupo explicitan cuestiones sobre Bolivia, la migración de sus padres³³. Por ello, al intentar interpretar estos posicionamientos corresponde admitir el lugar de las vivencias extraescolares de los alumnos en la forma que asumen las relaciones cotidianas (entre los niños aunque también con los docentes) en la escuela (Novaro, 2009).

En tercer lugar las aproximaciones a la *vergüenza* en “clave teórica” permiten establecer una relación entre las tensiones identitarias que atraviesan a los sujetos, en este caso a los grupos de referencia de estos niños, y los procesos de ocultamiento y estigmatización de determinadas adscripciones. A partir del análisis de los sentidos y contextos que remiten a la “vergüenza” en la institución, considero que es posible abordar la forma en que *los chicos* experimentan dichas tensiones. Considerando la vergüenza desde los desarrollos teóricos e históricos, incluyendo el que aborda el contexto boliviano, resulta clave que la negación u ocultamiento de las propias pertenencias se produce en contextos de estigmatización y/o silenciamiento histórico de las mismas; pero asimismo se trata de jerarquías establecidas entre saberes, pertenencias socioculturales, “rasgos” fenotípicos (De La Cadena, 2002). Dentro de un “escenario” social de hipervisibilización de las referencias identitarias, quedan muchos interrogantes sobre la forma en que dichas “jerarquías” resultan o no cuestionadas pero también reproducidas en la escuela; aunque partiendo de suponer que éstos son procesos que, desde luego, trascienden a la misma.

Si bien lo abordado respecto de la vergüenza permite acercarse a la forma en que los niños experimentan estas tensiones identitarias, indudablemente no se involucra en *todas* las situaciones

33 Tal es el caso de Eduardo, quien en el marco de una entrevista individual me contó diversas cuestiones de su trayectoria y la de su familia, sus experiencias en Bolivia.

y posicionamientos analizados ni agota el sentido de las interpretaciones que puedan hacerse sobre los mismos. Por ello, no quiero omitir una reflexión sobre las posibilidades sobre todo las limitaciones que encuentran los niños en torno a la explicitación de sus trayectorias. Es preciso entonces, plantear interrogantes sobre las cuestiones que parecen suponer el identificarse como migrante, o boliviano, desde las propuestas de los adultos. Y asimismo, preguntarse qué vivencias son evocadas, cuáles son los conocimientos que resultan objeto de recuperación (y cuáles pareciera que no). De este modo, considero que es preciso, para avanzar en el conocimiento acerca de los posicionamientos identitarios infantiles, seguir indagando cómo se incluyen si es que se incluyen en la escuela, las miradas de los niños como migrantes sobre las experiencias migratorias y la forma en que éstas se implican en sus vidas.

Bibliografía

- Barth, F. (1976). "Introducción". En *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Borton, L., Novaro, G., Hecht, A. C., Padawer, A., Enriz, N. y Garcia Palacios, M. (2009). *Experiencias formativas en contextos de interculturalidad. Un abordaje comparativo entre prácticas protagonizadas por niños toba, mbya y migrantes bolivianos*. Ponencia presentada a la VIII Reunión de Antropología del Mercosur. 29 de Septiembre al 2 de octubre de 2009.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). *Más allá de 'identidad'*. Apuntes de Investigación del CECYP, V (7): 30-67.
- Beheran, M. (2009). *Viste cómo es el tema de las identidades...si no tenés una te agarrás de la que te inventan. Migraciones y procesos identitarios en una escuela de la ciudad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en la VIII Reunión de Antropología del Mercosur. 29 de Septiembre al 2 de Octubre de 2009.
- Beheran, M., Diez, M. L., Groisman, L., Martínez L., Novaro G. (2009). *Procesos de escolarización de niños, niñas y jóvenes migrantes: tensiones identitarias y experiencias formativas*. Ponencia presentada en la VIII Reunión de Antropología del Mercosur. 29 de Septiembre al 2 de Octubre de 2009.
- Bourdieu, P. 1999 "Comprender", en *La Miseria del Mundo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. pp 527-557.
- De La Cadena, M. (2002). "Introducción". En: Marisol de la Cadena (edit.). *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina* Envió. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Formaciones%20de%20Indianidad.pdf>
- Díaz Fernández, A. (2002) *La lengua mapuche en Chubut frente a la crisis: lucha por preservar una identidad*". Ponencia presentada en el Encuentro Patagónico de Ciencias Sociales: La Crisis, organizadas por el Instituto Superior de Formación Docente no. 809, Esquel, Chubut (24-26 de octubre de 2002).
- Diez, M. L. (2004) *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. Cuadernos de Antropología Social N° 19. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires
- Diez, M. L. y Novaro, G. (2009). *¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos*. En Prensa. *Diagnóstico participativo sobre discriminación*. Proyecto contra la discriminación, Asociación por los Derechos Civiles y Editores del Puerto, Buenos Aires.

- Elías, N. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Enriz, N. (2008) *Juego y comunidad. Encuentros cotidianos en las infancias mbya guaraní*. Ponencia presentada en IX Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- García Palacios, M. (2008) *La catequesis como experiencia formativa. Las formas simbólicas de la religión católica según los niños*. Selección de trabajos de las jornadas de jóvenes investigadores. Buenos Aires, editores: Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Secretaría de Cultura de La Nación y Fundación Historia Natural Félix de Azara.
- Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Ediciones Península.
- Grimson, A. (2006): “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina”, en Grimson, Alejandro y Jelin, Elizabeth (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo Libros. pp.69-98.
- Guber, R. (1991) *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna*. Buenos Aires, Legasa.
- Hecht, C. (2009) *Todavía no se hallaron hablar en idioma Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Bs As)*. Tesis de doctorado con mención en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Hecht, C., Szulc, A., Veron, L., Varela, M., Tangredi, I., Leavy, P., Hernandez, M.C., Finchelstein, I, Enriz, N. (2009). *Niñez y etnografía. Debates contemporáneos*. VIII Reunión de Antropología del Mercosur. 29 de Septiembre-2 de Octubre de 2009.
- Jelin, Elizabeth. (2006). “Migraciones y derechos: instituciones y prácticas sociales en la construcción de la igualdad y la diferencia”. En Grimson, Alejandro y Jelin, Elizabeth (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires, Prometeo Libros. pp.47-68
- Maimone, M. y Edelstein, P. (2004). *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: La Crujía, Stella.
- Neufeld, M R. (1996) *Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación*. Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología N° 17.
- Novaro, G. (2009) *Palabras desoidas-palabras silenciadas-palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires*. Revista do Centro de Educação UFSM. *Dossiê Antropología da Educação*. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC Universidade Federal de Santa Maria. Santa María RS Brasil –V. 34, n. 01/ -enero-abril 2009.
- _____ (Coordinadora) (2011) *Niños indígenas y migrantes: experiencias formativas y procesos de identificación*. Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- Padawer, A. y Enriz, N. (2009) *Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. Avá (Posadas)* [online]. 2009, N° 15. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942009000200017&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1851-1694.
- Rivera Cusicanqui, S. (1997) “La noción de “derecho” o las paradojas de la modernidad postcolonial: indígenas y mujeres en Bolivia”. *Temas Sociales*, revista de Sociología U.M.S.A. N° 19, La Paz, Bolivia.

- Rockwell, E. (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- _____. 2009 "La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos". Buenos Aires, Paidós
- Szulc, A. (2006) "Antropología y niñez: de la omisión a las culturas infantiles". En *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Wilde, G. y P.Schamber (Eds.). Buenos Aires: Editorial SB, Colección "Paradigma Indicial".
- Trpin, V. (2004) *Aprender a ser chilenos. Identidad, trabajo y residencia de migrantes en el Alto Valle de Río Negro*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Vergara, G. (2009) *Conflicto y emociones. Un retrato de la vergüenza en Simmel, Elias y Giddens como excusa para interpretar prácticas en contextos de expulsión*. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/scribano/03conflicto.pdf>