

## **SONIDOS DEL SILENCIO, VOCES SILENCIADAS**

### *Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires*

GABRIELA NOVARO / LAUREANO BORTON / MARÍA LAURA DIEZ / ANA CAROLINA HECHT

#### **Resumen:**

En este trabajo exponemos algunas reflexiones a partir del desarrollo de una investigación en curso con niños indígenas y migrantes en contextos educativos. Enfatizamos en las formas de abordar los estilos comunicativos que despliegan en la escuela; consideramos la posibilidad (no excluyente) de vincular su actitud, aparentemente silenciosa, tanto a particulares representaciones culturales de sus grupos de referencia como a procesos de silenciamiento. También abordamos las concepciones de los docentes sobre los chicos y, en particular, sobre su actitud silenciosa. Asimismo presentamos algunas dificultades, al avanzar en el análisis, de identificar y caracterizar las relaciones entre aspectos que aparecen correlacionados (posicionamientos étnico-nacionales, relaciones y vínculos escolares, actitudes en el aula). Por último abordamos la posibilidad de trabajar en la investigación de problemáticas tan complejas recuperando la perspectiva etnográfica, pero combinándola con otros abordajes.

#### **Abstract:**

In this article we present reflections derived from ongoing research on indigenous and migrant children in educational contexts. We emphasize the forms of approaching communication styles at school; we consider the (nonexclusive) possibility of linking these children's apparently silent attitudes to particular cultural representations of their groups of reference, as well as to processes of silencing. We also address teachers' conceptions of the children and especially of their silent attitude. As the analysis progresses, we present difficulties in identifying and characterizing associations among aspects that seem to be related (ethnic and national positions, school links and relations, classroom attitudes). Lastly, we examine the possibility of researching problems of this complexity by turning to ethnographic perspectives in combination with other focuses.

**Palabras clave:** escolaridad, identidad, educación intercultural, infancia, Argentina.  
**Key words:** school attendance, identity, intercultural education, childhood, Argentina.

---

Los autores laboran en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Laureano Borton es docente e investigador; María Laura Diez es investigadora así como docente del Ciclo Básico Común; Ana Carolina Hecht es docente, así como becaria doctoral del CONICET.

Gabriela Novaro es docente e investigadora del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Puán 480, 4º piso, Ciudad de Buenos Aires (1406), Argentina. CE: cairnova@arnet.com.ar

## Introducción

**E**n este trabajo nos proponemos presentar algunos avances y problemas que surgieron en el desarrollo de una investigación en curso, cuyo objetivo consiste en caracterizar los procesos de escolarización de niños indígenas y migrantes (con adscripciones étnicas que suponíamos vinculadas con “lo indígena”).<sup>1</sup>

Nos interesa, fundamentalmente, atender a situaciones escolares –y en particular de aula– donde suponemos que los niños se posicionan en relación con complejos procesos de identificación. Partimos de sostener la necesidad de considerar este objetivo dentro de una aproximación más general a los contextos educativos y a los grupos sociales de referencia de los chicos, en situaciones caracterizadas por la profunda desigualdad.

Un supuesto del trabajo es que en el contexto de la escuela estos chicos manifiestan efectivamente (en forma no siempre explícita ni mucho menos evidente) cuestiones vinculadas con los complejos procesos de identificación que los atraviesan. También partimos de suponer que estas cuestiones entran en disputa con algunos presupuestos del modelo educativo hegemónico.<sup>2</sup>

En torno a estos propósitos, desde mediados de 2004 estamos trabajando en dos escuelas primarias de Buenos Aires, una donde concurre población de una comunidad toba o *qom*<sup>3</sup> cercana, y otra con una alta proporción de alumnos bolivianos.<sup>4</sup>

En este trabajo también está presente la inquietud sobre si es posible analizar la información de ambas escuelas desde una perspectiva comparativa. En particular, debemos considerar la relación distinta que los chicos tobas y bolivianos tienen con los procesos de identificación étnicos y nacionales (aspecto profundizado en los siguientes puntos). No obstante, hemos intentado encontrar puntos de contacto y diferencias entre dos experiencias de trabajo etnográfico guiadas por las mismas preguntas generales, pero que se desarrollaron con intensidades y matices distintos y, evidentemente, en contacto con sujetos diversos.

En el artículo nos referimos especialmente a las particularidades que conlleva el trabajo con niños pobres, indígenas o migrantes y las formas de abordar estilos comunicativos que parecieran diferenciarlos de los *otros chicos*.<sup>5</sup> En un segundo momento planteamos algunas dificultades para avanzar en el análisis de la información e identificar y caracterizar las relaciones entre aspectos que aparecen correlacionados. Por último expo-

nemos algunas reflexiones acerca de la posibilidad de trabajar en la investigación de este tipo de problemáticas recuperando la perspectiva etnográfica y combinándola con herramientas metodológicas que corresponden a otros abordajes.

#### **Escuelas, barrios y organizaciones comunitarias cruzadas por complejos procesos de identificación**

A partir de 2004 se inició el trabajo de campo etnográfico en dos escuelas: una privada confesional, ubicada en Derqui (provincia de Buenos Aires), y una pública localizada en Villa Lugano (Ciudad de Buenos Aires).

Las distintas “entradas”, tipos de gestión, población atendida por las escuelas, el tratarse en un caso de niños de una “comunidad aborigen” y en el otro de migrantes residentes en una “villa”,<sup>6</sup> sumado a la especificidad de dos situaciones “interculturales”, hacen –como apuntábamos– inevitable la reflexión sobre la posibilidad de realizar un ejercicio comparativo entre ambas escuelas.

En Derqui, la investigación abordó, además de la escuela, el contexto familiar y comunitario. En el trabajo de campo en la comunidad asistimos y participamos en un taller de lengua toba, también efectuamos entrevistas sobre la escuela tanto a los niños como a sus padres. Entre mediados de 2004, 2005 y 2006 se mantuvieron reiterados contactos con directivos, docentes y chicos. Se asistió a clases de ciencias sociales de los grados tercero, cuarto y quinto, participando en algunas de ellas (aquellas vinculadas al tema “sociedades aborígenes”), así como en actividades de reflexión de los docentes.

El barrio toba de Derqui,<sup>7</sup> rodeado de barrios no indígenas, se conformó con base en la exaltación de la pertenencia étnica en el marco de un complejo proceso de etnogénesis y autoafirmación de la identidad toba.<sup>8</sup>

Las familias tobas mantienen vigentes lazos de parentesco entre sí al igual que con la comunidad de origen reafirmando un sólido sentimiento de solidaridad interna.

Frente al barrio se ubica una escuela privada y católica que aglutina población de diversos estratos socioeconómicos. A pesar de que los chicos de la comunidad mayoritariamente asisten a este plantel (aunque ciertamente son una proporción muy baja de la matrícula), ésta no parece tener definidas claras estrategias para trabajar con ellos.<sup>9</sup>

En Lugano el trabajo comenzó desde la escuela y el acercamiento al barrio sólo se hizo a través de algunos contactos esporádicos que deben

profundizarse.<sup>10</sup> El plantel atiende población de la villa cercana y su matrícula está compuesta, en un 80%, por alumnos bolivianos, paraguayos y peruanos, o hijos de padres de estas nacionalidades, así como por migrantes de otras provincias del norte de Argentina.

El espacio urbano donde está inserta la escuela se caracteriza por la presencia de sectores definidos por la situación de “pobreza estructural”. En la perspectiva de directivos y docentes, en los últimos años se transformó de una escuela “de barrio” en una “de villa”.<sup>11</sup>

En este caso, además, los alumnos aparecen relativamente diferenciados en el espacio escolar (sobre todo para algunos docentes) por sus países de origen o por sus particulares trayectorias de vida marcadas por la experiencia de migración. Esta situación planteó la necesidad de considerar las complejas implicancias que tiene en la escolaridad su situación de migrantes y su nacionalidad de origen (aspectos generalmente valorados negativamente en la escuela).

A partir de mayo de 2005 iniciamos en esta escuela un trabajo sosteniendo con sexto grado, conversando reiteradas veces con el docente y con los chicos así como presenciando clases de sociales. Con posterioridad, junto con el profesor, desarrollamos una secuencia sobre “migraciones”. En 2006 realizamos numerosas entrevistas con estos chicos y comenzamos a trabajar en cuarto grado siguiendo, en este caso, la presentación del tema “sociedades aborigenes”.

Para el trabajo en este contexto es importante no perder de vista que los sectores migrantes de países limítrofes, específicamente de Bolivia, se ubican entre los más desfavorecidos y en peores condiciones de trabajo (Benencia, 2005). Condiciones definidas por algunos investigadores como de “expoliación urbana”, donde se superponen situaciones de inexistencia o precarización del trabajo con la carencia de servicios adecuados para la reproducción de los trabajadores (Neufeld y Thisted, 1999).

Para advertir la compleja situación en que se encuentra esta población también es necesario atender a los particulares procesos de identificación que atraviesan grupos migrantes de países vecinos en Buenos Aires: “lo boliviano” se convierte en una categoría cuestionada y reafirmada a la vez, en un referente nacional que connota un territorio y también alude a estilos y formas de vida, en contextos donde “lo boliviano” aparece como un atributo desvalorizado y objeto de permanente violencia. Atendiendo a las características de la llamada “comunidad boliviana” en Ar-

gentina, algunos investigadores afirman que la bolivianidad sería una categoría que opera como aglutinadora y delimitadora de la identidad y productora de colectividad en un contexto donde migrantes procedentes de distintas regiones viven su relación con Bolivia como un factor de discriminación (Grimson, 1999). Más aún, distintos autores acuerdan en que este proceso se manifiesta y vivencia, en gran medida, en “clave cultural”, a través de manifestaciones de alto contenido simbólico y ritual, aspecto que explica por ejemplo el creciente valor y connotación dado a las celebraciones de la comunidad boliviana en nuestro país.

Cabe señalar que en Buenos Aires la población migrante, entre ella la procedente de Bolivia, ha construido distintas estrategias de organización, con posiciones identitarias no sólo diversas sino también enfrentadas. Si bien algunas de ellas parecen estar más alineadas con los movimientos etnopolíticos de pueblos originarios, que suelen conformar formas de organización donde las etnidades aparecen afirmadas en términos histórico-culturales más esencializados; otras parecen atravesar procesos de construcción identitaria donde los elementos que sedimentan la identidad giran en torno a “ser de otro lugar”, a la situación de migración (Grimson, 1999; Restrepo, 2004). Esto significa que mientras identificamos agrupaciones “quechuas” y “aimara” –que asumen una identidad originaria como elemento aglutinante que los ubica en un plano semejante de disputa que los “tobas”– reconocemos otras, que son las que aparecen más claramente en las situaciones escolares observadas en zona sur de Ciudad de Buenos Aires, donde la nacionalidad y la migración son las marcas reconocidas.

Estas identificaciones en tensión que atraviesan a los niños bolivianos, aunque con otros matices, también se presentan en el caso de los tobas. Es decir, además de pertenecer a un grupo indígena, son migrantes, ya que este pueblo es oriundo de la provincia del Chaco y, en el caso de esta comunidad, cerca de 90% de los adultos nació allí. En un trabajo previo (Hecht, 2006) hemos definido este cruce como posibilitador de nuevos modos de presentación de la gente toba en Buenos Aires, donde se relativizan los supuestos sobre la naturaleza “cartográfica” de la identidad (Wright, 2002) y, en consecuencia, surgen nuevos modos de auto-definirse como “toba urbano”. De este modo, aunque comparten estereotipos asignados a las clases socioeconómicas más desfavorecidas y excluidas, logran diferenciarse de éstos privilegiando en su construcción identitaria su raigambre indígena. Esto les permite sostener reclamos y reivindicaciones para acce-

der a ciertos derechos diferenciales como la propiedad de las tierras, la educación intercultural bilingüe y la medicina tradicional.

Una vez identificadas las principales problemáticas que atraviesan ambas poblaciones, precisadas las características compartidas y diferentes de los trabajos realizados en ambos casos, ahora sería importante explicitar algunas reflexiones sobre los alcances y límites que entendemos tiene la posibilidad de compararlos.

La información de ambas situaciones nos habilita, entendemos, para realizar ejercicios comparativos sobre algunos aspectos: los posicionamientos de los chicos en la escuela, las modalidades de su interacción, las representaciones de los adultos de la escuela sobre ellos y su aparente estilo silencioso. Otras comparaciones deben ser consideradas mucho más tentativas, ya que la información no es equivalente en algunos aspectos: no contamos aún, en el caso de los chicos bolivianos, con precisiones claras que nos permitan hablar de las representaciones vigentes en sus comunidades y familias; asimismo, en el caso de los chicos tobas, falta profundizar información que nos permita reconstruir sus trayectorias escolares con más claridad. Por ello, en los puntos que siguen, por momentos se avanza en la comparación, y en otros se exponen las reflexiones como si se tratara de dos casos puestos en relación, pero analizados en sí mismos.

Pero, además de los distintos tipos de información, como decíamos al principio, es necesario mantener la inquietud por la posibilidad, y también sobre los límites en la posibilidad, de comparar la situación escolar de chicos que reivindican su adscripción como pueblo indígena y otros con adscripciones que parecen más vinculadas con su procedencia nacional y que, en todo caso, explicitan comentarios (generalmente fragmentados) que remiten a cuestiones étnicas (idioma, prácticas, creencias y costumbres de las zonas rurales andinas, etcétera).

#### **En el campo: palabras y silencios y palabras sobre los silencios**

Algunos de nosotros desarrollábamos actividades de docencia e investigación en escuelas de sectores relativamente acomodados de Buenos Aires,<sup>12</sup> donde uno de los objetivos explícitos era propiciar el despliegue de la oralidad, la narración y la argumentación en los chicos, y donde el desarrollo de aspectos creativos y productivos de su pensamiento aparecía como un objetivo principal. Teniendo en cuenta los mandatos curriculares vigentes,<sup>13</sup> dábamos por supuestos los mismos fines y similares estrategias en las es-

cuelas donde ahora realizaríamos el trabajo de campo. Dábamos también por sentado que el registro de estas situaciones nos permitiría acceder a algunos aspectos relevantes sobre cómo se posicionan los chicos (en este caso indígenas o migrantes) en la escuela y en el aula. Sin embargo, la observación que ahora realizamos de diferentes niños en distintos grados con maestros diversos nos devolvía una imagen que parecía coincidir, en muchos casos, con el estereotipo del alumno silencioso y aparentemente indiferente a lo que acontecía en el aula, sobre todo si se trataba de situaciones formales de aprendizaje.

El “silencio” como práctica discursiva nos invita a reflexionar sobre los sentidos que se le asignan, tanto de parte de nosotros –como observadores– como de los sujetos supuestamente “silenciosos”. Acerca de las diversas interpretaciones que se han creado en torno al silencio de los niños indígenas en las aulas, es interesante rescatar como antecedente la investigación efectuada por Foley (2004).<sup>14</sup> Por un lado, podemos reconocer aquellas posiciones que explican al silencio presuponiendo que subyacen diferentes patrones comunicativos y estilos discursivos entre indígenas y no-indígenas que son aprendidos en el proceso de socialización (Philips, 1983). Otras sugieren que la construcción discursiva que los indígenas hacen del sí mismo como silencioso constituye una forma estratégica de erigir una imagen contrahegemónica (Basso, 1979). Trabajos como el de Scott (2000) abonan esta perspectiva en tanto ponen atención en la forma en que las relaciones de poder configuran el discurso, distinguiendo entre un discurso público y uno oculto. En su opinión, se pueden analizar diversas formas de resistencia simbólica empleadas por grupos subalternos. Entre ellas es necesario atender al uso subversivo del lenguaje como arma de defensa, donde aparecen disfraces y máscaras, posiciones ambiguas y dobles discursos.

Ahora bien, ¿qué es lo que nosotros podemos decir de la aparente ausencia de palabras de muchos de los niños tobas y bolivianos en el aula? Ese comportamiento, ¿es una práctica que se observa sólo en el ámbito escolar o también está presente en otros ámbitos?, ¿qué pasa con esos niños en el contexto familiar? Como nos advierte Foley, no podemos quedarnos con nuestros propios discursos sobre lo que son o deberían ser los “otros”. Es decir, no debemos proyectar sobre lo no-dicho, los sentidos que nosotros, como investigadores, pretendemos atribuirle a ese otro aparentemente silencioso. Un posible camino que nos ayude a evitar eso puede ser, justamente, considerar –según propone Foley– cómo los actores

locales “articulan” sus imágenes del sí mismo frente a los diversos interlocutores. A propósito de esto último, hemos sistematizado información sobre cómo los adultos toba conciben y valoran esta actitud silenciosa de los niños.

Pese al orgullo que la gente explicita sobre el “ser indígena”, los niños viven un proceso cotidiano e incesante de reemplazo del idioma toba por el español como lengua materna. En consecuencia, se generan definiciones contrapuestas respecto de la identificación de estos niños ya que para muchas familias este proceso involucra contradicciones así como temores frente a la posibilidad de la discontinuidad cultural y del idioma en el futuro. Es decir, estos niños se encuentran en una encrucijada de construcciones sobre su vínculo entre la lengua vernácula y su etnicidad. Así, se cruzan representaciones contradictorias sobre la filiación de estos niños que son tobas pero no hablan la lengua vernácula, son migrantes pero viven en un barrio indígena en condiciones de pobreza (Hecht, 2006).

La escuela misma es para ellos, también, un agente a la vez habilitante y confrontador en tanto perciben que podría habilitarlos para un futuro laboral, al tiempo que su presente escolar está marcado por situaciones en ocasiones desagradables para ellos y por juicios de parte de la escuela que estigmatizan su cultura y su identidad.

Si bien dichas encrucijadas se manifiestan en múltiples dimensiones, en este artículo nos interesa cómo esas imágenes que se construyen sobre los niños se articulan en relación con el mencionado silencio dentro del aula. Para ello se recurrirá al material etnográfico relevado, específicamente a algunas entrevistas y charlas informales con madres y padres toba. Durante una entrevista, una mujer toba –madre de un niño en edad escolar– relata los inconvenientes que enfrentó con el director de la escuela por un malentendido sobre el “bilingüismo” de su hijo, ya que el director pensaba que el niño hablaba en lengua toba:

[...] pero el Ezequiel no habla en toba [...] y bueno si no acepta porque habla en toba porque usted no lo quiere, están discriminando a mi hijo [...] todos los chicos de ahí [el barrio] no hablan toba, todos hablan castellano, le preguntás no te va a contestar en toba [...] no sé por qué dijeron así, porque es toba y entonces están pensando ellos que hablan en toba, porque a veces le preguntan y los chicos se quedan calladitos ahí, y ellos piensan que ellos no le entendí y no es así, es muy tímido, no es que cualquier cosa y le contesta así no más, viste, es distinto (madre toba A 27/XII/04).

En una entrevista con otra mujer de la comunidad también dialogamos sobre algunos comportamientos de sus hijos que son cuestionados dentro de la escuela y que para ella se remiten a ciertos “atributos” tobas; éstos no se despliegan aisladamente sino en relación y oposición con los no-tobas. Durante una conversación la mujer describe la timidez de su hijo como un inconveniente dentro de la dinámica escolar: “como no saben, tienen miedo de preguntar, será que les dimos mucho *coxodaic*” [dice mirando a su hermana que estaba con nosotras y se ríen entre sí] (madre toba B 15/II/05).

Si bien en este artículo no estamos considerando la quietud, el silencio y la timidez como rasgos esencializadores que distinguen a los niños tobas de los demás, vale aclarar que así son definidos reiteradamente por los adultos de la comunidad. En estos registros se percibe una mirada crítica y ambigua con respecto a la “timidez” –una de cuyas manifestaciones parece ser el silencio– de sus hijos dentro de la escuela. Asimismo es interesante la referencia que se hace en la segunda entrevista al *coxodaic*. Este es el nombre en lengua toba de una planta cuya traducción literal es “vergonzoso, celoso o tímido”. Esto evidencia la analogía existente entre el nombre y las propiedades de la planta cuyas hojas se cierran al tacto.<sup>15</sup> Es decir, se produce una expansión del significado y el nombre representa el efecto esperado por el uso de esta planta medicinal, ya que sirve para propiciar el comportamiento social y anímico deseable para los niños. Para ello, se preparan las hojas en un recipiente con agua para bañarlo o lavarle la cara. La función que tiene es hacer “avergonzar”, es decir, que “tenga respeto” y “evitar atrevimientos”, que no sea “desagradecido” ni “despreciativo” (*agaqaic*<sup>16</sup>), también evitar rencillas con otros niños o un mal comportamiento (*étaxaloxoic*<sup>17</sup>), es decir, para que no sea agresivo, peleador o mal educado (Hecht, Martínez y Cúneo, 2006).

En síntesis, el ser “vergonzoso” se puede percibir como un atributo positivo para el grupo, sobre todo si se considera la existencia de un remedio para propiciar ese comportamiento. No obstante, esta característica se está concibiendo como un atributo negativo para la gente toba en las situaciones claramente interculturales –por ejemplo, la escuela– ya que entorpece el buen desarrollo del niño dentro del sistema escolar. Es interesante vincular este conflicto con las expectativas escolares respecto de la conducta deseada para el alumno ideal (cuyos atributos, valga aclarar, tampoco son claros para la escuela ni para la comunidad).<sup>18</sup>

Es aquí donde pueden tomarse en cuenta las opiniones de los docentes de Derqui que trabajan con alumnos tobas. En este caso, la observación anterior de Foley parece especialmente pertinente, sobre todo por el hecho de que los maestros suelen referirse a la falta de motivación, de competencia lingüística y a otras características ya mencionadas para explicar el “silencio” de los niños indígenas. No se trataría de una incapacidad entendida sólo como limitación sino, más bien, de una “frontera”, al servicio de marcar claramente la distancia cultural entre los tobas y el resto de los integrantes del aula.

Hemos advertido que algunos docentes interpretan este silencio como una carencia y otros como una estrategia cultural. Más allá de las diferencias entre ambas interpretaciones, hay un factor aglutinante: el consenso en torno al hecho de que suelen entender el silencio durante la situación de clase como una barrera surgida con independencia de la relación asimétrica que se da entre los alumnos y la institución. Desde esa óptica, el silencio es siempre considerado una respuesta desde una *otredad* cultural que, voluntaria o involuntaria, parece resultar de una incapacidad o de una práctica discursiva particular.

Podría decirse que varios testimonios que hasta este momento hemos recogido coinciden con esta idea, sin que por ello la misma represente la totalidad de los comportamientos de los alumnos ni la totalidad de perspectivas de los docentes. Entre estos últimos, el silencio de los chicos tobas se asocia, en general, con un problema. En este sentido se escucharon en ellos reiterados comentarios como los siguientes:

[...] a los alumnos tobas parece no importarles lo que se les enseña... los docentes les hablan y no hay respuesta alguna... / no hablan bien castellano / las familias no ayudan / llaman a los padres y no vienen / y, ¿qué querés?!, si las familias no colaboran / encima en la casa les hablan toba, y eso no ayuda... / Me siento mal cuando trabajo con ellos en lecturas de la Biblia y noto que no le dan bolilla, me miran y se quedan callados... (docente 21-7-2006).<sup>19</sup>

Desde nuestro punto de vista, estas formas se vinculan con la idea de silencio no en sentido literal sino en una forma amplia. Podría decirse que no se trata sólo de silencio sino de diversas maneras de incomunicación. Esto se manifiesta en diferentes situaciones, registradas cotidianamente por la institución, y con las que identifican no sólo a los alumnos sino

también a sus familias, las cuales –según los testimonios– tampoco hablan, no se muestran ni se avienen a los horarios ni a las formas de la institución. Esta idea de silencio no debe ser entendida entonces como el no-hablar específicamente, sino como toda una variedad de formas de conducirse que implican no estar donde, como y cuando la escuela lo requiere.

Las percepciones de muchos docentes se complementaron con la observación de clases. Para conceptualizar el posicionamiento de los chicos tobas en ellas introducimos la idea de “silencio participativo”, no sólo como una forma de comunicarse, sino como un modo de estar en el aula; observamos reiteradamente situaciones en las que, ante las reiteradas preguntas de los profesores y frente a la respuesta inmediata y atolondrada de muchos de sus compañeros, ellos permanecieron siempre en silencio.

A partir de lo anterior, entendemos que es necesaria una mirada abarcadora del tema, que tenga en cuenta que los juicios de la institución deben ser comprendidos, por un lado, en tanto ejemplos de una forma específica de construcción de la normalidad escolar (o del correcto estar en el aula) y, por el otro, por la asimétrica relación que se plantea entre la institución y los alumnos tobas en tanto representantes de formas expresivas que –más allá de los puntos de contacto– corresponden a posiciones sociales distintas así como a perspectivas culturales y roles diferentes.

En síntesis, este tipo de reflexiones nos invitan a repensar las imágenes que los indígenas construyen de sí y las que los no indígenas construimos sobre ellos en situaciones escolares. Cualquier imagen cerrada y delimitada terminará por estereotipar al grupo que intenta representar. Por ello, en estos párrafos preferimos abrir la discusión e intentar “desnaturalizar” la imagen del alumno toba como tímido y callado tal y como si esto fuera un atributo cultural inmanente.

Pero además de estos aparentes silencios y sus interpretaciones, las relaciones entre la escuela y la comunidad en Derqui aparecen atravesadas por otras cuestiones.

A pesar de que en la escuela se reconocen de manera contradictoria ciertas “especificidades culturales” en los alumnos tobas, se manifiesta una reiterada negación a marcar diferencias entre los niños. Esta actitud se propone como positiva –en tanto no señala desigualdades con los otros niños– aunque acarrea efectos inesperados en los padres. Algunos miembros del barrio cuestionan la falta de un “trato diferencial” para sus hijos y dicen vivirlo como un no-reconocimiento de su peculiaridad cultural.

Entendiéndose por “trato diferencial” diversos aspectos relacionados tanto con una pedagogía nativa: “darles más tiempo”, “atender a la historia de los tobas”, “enseñar la lengua toba”, como considerar su precaria condición socioeconómica; “eximirlos de algunos pagos de cuotas” o “no pedir la compra de útiles escolares y libros” (Hecht, 2006).

Esta no marcación de diferencias desde la escuela no pasa muchas veces de un discurso inicial y una declaración de principios. La experiencia de la vida de los tobas en Buenos Aires parece haber provocado que en la escuela se confronten dos imágenes: una, la de “los buenos tobas”, referida a los adultos que vivieron o viven en el Chaco y la otra, más compleja, incluye a todos aquellos que pasaron por una experiencia de desestructuración y violencia en Buenos Aires (Borton *et al.*, 2005). La experiencia de vida –previa a la conformación del barrio– en zonas carenciadas o “villas” de la ciudad dejó sus marcas en las representaciones que los otros construyen sobre “lo auténticamente toba”. En una entrevista la directora y el vicedirector afirmaron sobre sus alumnos: “ellos socialmente no son tobas, los abuelos de los chicos sí, pero ellos no. Ellos como que no son sólo tobas, sino que son tobas pero a eso hay que sumarle todo lo que fue la vida que tuvieron en Fuerte Apache y Ciudad Oculta”, “se criaron en lugares feos y peligrosos”. De este modo, los atributos étnicos y la posición de clase se caracterizan como fenómenos de distinto orden e incluso incompatibles, como si uno anularía o sustituiría al otro, sin comprender cómo ambas dimensiones se entrecruzan en este caso. Esta mirada sobre los tobas, y nos animamos a sospechar que sobre los indígenas en general, aparece sostenida en la supuesta asociación necesaria entre la aboriginalidad y la vida rural de acuerdo con pautas tradicionales.

Vale aclarar que la llegada de los tobas al colegio fue poco posterior a la formación del barrio, en 1995. El hecho modificó el perfil social y cultural de la escuela.<sup>20</sup> Nuestros testimonios muestran que las visiones de los docentes y de la conducción de la orden religiosa son un tanto contradictorias, en la medida en que coexisten comentarios de los docentes de aliento a la apertura hacia ellos, con otros (más asociados al personal de la orden religiosa) que se muestran críticos de los reacomodamientos que la misma implica. Dentro del grupo que conduce la orden, la crítica hacia la comunidad se centra en la negación o relativización de la identidad toba (“Acá vinieron diciendo una cosa, pero son otra...”) por circunstancias tales como proceder de asentamientos del Gran Buenos Aires

y no del Chaco y, fundamentalmente, por la sensación de que los tobas usufructúan de su identidad étnica para la obtención de beneficios.

¿Cómo se jugaban estas cuestiones en la escuela de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires? Allí, como se mencionó, concurren chicos migrantes bolivianos, con referencias de identificación étnica bastante más heterogéneas que aquellas que aparentemente interpelan a los tobas de una “comunidad” indígena.

La cuestión desde la escuela se jugaba en torno a la pertenencia *nacional* de los chicos, aludida como un criterio de clasificación más o menos informal. Desde los mismos niños, sin embargo, el punto es más complejo y contradictorio (expresado en la coexistencia de valorizaciones del país de origen con percepciones sobre las marcas negativas asociadas al mismo). Durante nuestras interacciones hemos registrado distintas situaciones donde las identificaciones de los niños aparecen expresadas a través de elementos, representaciones y prácticas que, en comparación con las de Derqui, resultan más recortadas o fragmentadas. En ese sentido, pudimos atender ciertos anclajes identitarios puntuales que suelen cruzarse, imbricarse y confundirse entre lo nacional, lo étnico, lo socioeconómico (en términos de pobreza) y lo “campesino”. De todas formas, estos elementos no parecen asociarse con un supuesto carácter indígena o aborigen en este caso. Por ello la pertinencia de la pregunta acerca de si las problemáticas identificadas en Derqui constituyen “los temas” relevantes en una escuela que también (y en alguna medida como todas las escuelas) podía caracterizarse como un espacio intercultural.

Hemos encontrado en este caso que el silencio de los niños constituye también un hecho sobre el que se han elaborado distintas interpretaciones. Más específicamente nos referimos al “silencio” de los niños migrantes bolivianos,<sup>21</sup> en términos de que sus voces, sus palabras, sus saberes no aparecen directamente expresados en situaciones de clase o, mejor dicho, no se explicitan con el mismo formato con que se expresan otros chicos.

En el discurso de algunos docentes, se encuentra una asociación directa entre una posición distante y contenida de los chicos y las referencias culturales con las que estos niños son identificados en la escuela. “Ellos no tienen mucha cultura, ya son así, calladitos” (docente A: 2/6/06). “Acá... son todos bolivianos o paraguayos [...] Y el tema es que ellos no hablan, no les hablan a los chicos; es la cultura del silencio, no podés establecer un diálogo (docente B: 24/6/06).

Como en la escuela de Derqui, donde el silencio es percibido como un rasgo independiente de la situación educativa, una de las cosas que más ha llamado nuestra atención en relación a este “silencio” de los chicos bolivianos en clase es la poca reflexión de la propia escuela respecto a qué ha hecho para provocar o romper este silencio. Esto es, pareciera que el “diagnóstico” de “chicos silenciosos” obtura la reflexión de los docentes sobre su propia responsabilidad (y la de la sociedad en general) en el silenciamiento. En ese sentido, lo que encontramos más frecuentemente es la construcción de una imagen naturalizada de los chicos bolivianos que los ubica en una posición de “desventaja cultural” respecto de sus pares argentinos o “criollos”. Junto a esa imagen que explicaría la ausencia de palabras, se construyen otras que de igual manera tienden a fijar las capacidades de aprendizaje, aunque aquí no las despleguemos (“Acá además les cuesta mucho distinguir personajes reales e imaginario”, “tienen una memoria corta”).

Nuestro trabajo con los chicos bolivianos se ha centrado fundamentalmente en la escuela y más concretamente en el aula, que constituye el espacio donde comenzamos a analizar los sentidos de los discursos y prácticas cotidianas de los niños y sus relaciones con los adultos. Fuimos advirtiendo que los mismos chicos que dentro del aula, en situación de clase, solían permanecer en silencio, desplegaban con una gran riqueza sus opiniones y experiencias en ciertas interacciones con niños y adultos fuera de ella. Este resultó un dato importante que, en principio, nos permitió profundizar el cuestionamiento de las imágenes esencializadas de los docentes acerca de los alumnos bolivianos. Sin embargo, también constituyó uno de los primeros aspectos críticos respecto de la propuesta metodológica de abordaje de nuestro objeto, en tanto nuestra presencia en el espacio privilegiado de observación de campo que había sido definido en nuestro proyecto, el aula, comenzaba a mostrarnos importantes limitaciones en el acceso a la palabra y a las concepciones de los chicos.

En el aula encontramos la presencia de estilos de clases frecuentemente centradas en la figura del docente y en la reproducción de la información aportada por los libros de texto. Pero además, como relatamos en un trabajo anterior (Borton *et al.*, 2005) en las clases la participación de los alumnos registrada tendió a presentarse, casi de manera exclusiva, en función de “pegarle” al término esperado por el maestro, de completar la frase con la palabra esperada. En ese escenario (casi de “adivinación” o acertijo planteado por el adulto) no podía percibirse que la palabra de los chicos

sería demasiado escuchada y valorada. No parece ser éste un contexto muy favorable para que ellos expresen sus opiniones, manifiesten sus inquietudes y, sobre todo, muestren visiones que pueden alejarse de aquellas tan claramente esperadas por los docentes.

Nos planteamos la necesidad de reconstruir en el aula, pero también fuera de ella, aspectos de la identidad de los chicos bolivianos, integrando otras miradas e interpretaciones acerca de los significados atribuidos a la “bolivianidad” en Buenos Aires y a los significados asociados con el silencio.

Para algunas personas que se reconocen como miembros de la comunidad boliviana en Buenos Aires, el silencio de los niños, de sus hijos en las escuelas, es la consecuencia de infructuosos intentos de diálogo. Diálogo que no sólo se ve dificultado en la escuela, sino en distintos planos y espacios sociales.<sup>22</sup> En principio estas personas expresan que su identificación como bolivianos los desautoriza como interlocutores y como demandantes en distintas instituciones sociales. La escuela no sería entonces más que una de ellas, donde las relaciones de poder son desiguales para este grupo de alumnos, en tanto niños, bolivianos y pobres.

Por ello es válida la pregunta sobre si se trata de silencio o silenciamiento, así como también si lo que faltan son palabras, o la vivencia de que las palabras sean escuchadas.

Distintos investigadores que han abordado el tema de la escolaridad de los niños migrantes en contextos urbanos mencionan también una serie de situaciones y dificultades iniciales con las que se encuentran los niños al entrar en la escuela, que los induce a permanecer callados. Algunas están relacionadas con las diferencias idiomáticas/lingüísticas entre el español que hablan y el que se habla en la escuela. Otras, con situaciones de discriminación de parte de los docentes y de otros niños.

En algunos casos se han registrado en los docentes prácticas diferenciales hacia los alumnos que podrían incidir en la forma en que los chicos migrantes perciben su habilitación (o falta de ésta) para hablar. Entre éstas podemos mencionar la de “bajar de grado” de manera automática a los niños recién migrados de Bolivia.<sup>23</sup>

Como ya hemos dicho, nuestro acercamiento al grupo de niños a través de otras actividades descentradas de las “clases” habilitaron un diálogo interesante con muchos de ellos y, en cierta medida, nos permitió identificar discursos y prácticas distintas a las observadas en el aula, como desplegamos en el último punto del artículo.

A partir de aquí aparecen nuevas preguntas que debemos intentar contestar sobre otras cuestiones que pueden estar jugando en las formas y sentidos que adquieren los discursos de los niños en la escuela. Resulta casi imprescindible comenzar a preguntarnos si este contexto en el que parecen primar las relaciones desiguales, constituye una realidad muy distinta a la experimentada por los chicos bolivianos en la escuela en Bolivia. Asimismo se evidencia la necesidad de reflexionar sobre si el silencio se articula por momentos con otras formas de confrontación más directa. También parece necesario indagar si los padres intervienen o demandan cambios en la forma en que la escuela enseña y en las representaciones que sostiene sobre sus hijos.

En este sentido, y teniendo en cuenta que la autoridad constituye un tema complejo y difícil de abordar que no nos hemos planteado desarrollar en la investigación, resulta al menos importante considerar como elemento secundario la manera en que la escuela es concebida por distintos sectores como un espacio importante de disciplinamiento de los niños y jóvenes. Algunos investigadores nos han advertido respecto de esta tradición disciplinadora de las escuelas rurales andinas, en la que los niños deben aprender “buenos modales”, *obediencia y control corporal*, y donde suele penalizarse la interpellación de los chicos a sus maestros y el cuestionamiento a los mayores. En esos contextos el silencio es visto como elección de no interactuar frente a las condiciones opresivas en el aula (Luykx, 1997; Ames, 1999).

Sin pretender hacer ninguna generalización sobre un tema del que no tenemos suficiente información, esta última mención nos advierte sobre la necesidad de no reducir el análisis de las formas y estilos discursivos y de comunicación de los niños a la búsqueda de marcas culturales acotadas ni a la micropolítica de la escuela.

#### **Procesos identitarios y de escolarización: encontrando ¿o forzando? relaciones**

Hasta aquí hemos planteado algunas cuestiones en torno a cómo abordar estilos comunicativos de los chicos tobas y bolivianos que en la escuela se representan como distantes a los de otros niños. Concluimos en la necesidad de multiplicar espacios y formas de aproximación a los chicos; también en la necesidad de la contextualización de palabras, gestos y silencios para comenzar a entender su sentido. Comenzar a considerar tanto los

sentidos que estos grupos le dan a la palabra y al silencio, como los contextos de desposesión y silenciamiento en que viven, atender a la diversidad de experiencias, posiciones y actitudes (donde las palabras, risas y gestos de estos mismos chicos se contraponen a la imagen de “niños silenciosos”) parecen pasos necesarios para dejar de considerarlos atributos esenciales e inmutables. Concluimos que estos silencios tienen “sonidos”, dicen de estilos y preferencias pero, además, pueden ser entendidos como formas de hablar que se construyen en estas situaciones de asimetría compleja.

A continuación nos interesa presentar ciertas dificultades para identificar y caracterizar posibles relaciones entre la infinita variedad de situaciones que aparecen en el campo, asociaciones en torno a la vinculación entre procesos de identificación étnica y estilos de escolarización, en los que la imagen predominante parece ser algo así como una “escolarización silenciosa”.

Reconociendo ciertos presupuestos causalistas en nuestro punto de partida, que nos llevaban a suponer la asociación entre pertenencias étnicas y nacionales y posicionamientos de los chicos frente a la escuela, la experiencia de investigación nos ha advertido sobre la necesidad de ser más prudentes en este punto; nuestros presupuestos nos llevan, no obstante, a no abandonar esta búsqueda y caracterización de relaciones.

Nuestro objetivo original era profundizar en los procesos de escolarización de los chicos en aspectos que pudieran encontrar “anclajes” en ciertas particularidades culturales y tradiciones históricas de los grupos de referencia y que, suponíamos, resultan fuertemente resignificados en los contextos de profunda desigualdad y transformación en que viven estas poblaciones. Suponíamos, como decíamos, ciertas relaciones de asociación entre características de los chicos (más aún algunas de su “estar” en la escuela) y sus particularidades culturales y tradiciones históricas. Advertimos desde un principio que estas relaciones eran a la vez un supuesto del análisis y un aspecto a caracterizar y precisar. El avance en el análisis nos mostró infinitud de vinculaciones posibles. ¿Cómo discriminar la importancia relativa de los innumerables factores que aparecen asociados?

Al analizar la información del campo, ¿es posible y deseable olvidar el intento de establecer relaciones y regularidades e incluso hipotetizar causalidades, tan caro a las posiciones positivistas?, ¿qué podemos decir sobre las correlaciones que encontramos entre diversos factores?, ¿cómo abandonar la búsqueda de causas únicas y que ello no implique concebir a

la realidad como suma más o menos inconexa de aspectos, por un lado, y al conocimiento de esa realidad como la descripción de situaciones sin el intento de establecer ninguna conexión o, a lo sumo, suponiendo relaciones que resultan imposibles de precisar y generalizar?

Descartada la unicausalidad, asociada generalmente en la problemática que trabajamos a posiciones esencialistas, sigue pendiente la pregunta de con qué criterios suponemos y establecemos asociaciones entre factores: trayectorias escolares de los chicos y pertenencias nacionales, posicionamientos frente a la escolaridad y referencias identitarias de ellos y sus familias, representaciones docentes sobre su escolaridad y su desempeño y características socioeconómicas, por mencionar sólo las asociaciones más frecuentes. ¿Quién de nosotros no se ha encontrado al momento de mirar y analizar el material, intentando trazar vinculaciones entre estas cuestiones?

Concretamente, en el caso de los chicos de procedencia boliviana, a partir de la consulta de la producción etnográfica clásica y más actual sobre las comunidades rurales de los Andes, suponíamos que los chicos que habían vivido un periodo considerable en zonas rurales andinas posiblemente mostraran indicios de concepciones vinculadas con ciertas prácticas vigentes que resultan contrastantes con algunos presupuestos del modelo oficial de escolarización en nuestro país (peso de lo comunitario, valor de la reciprocidad y prácticas de derecho consuetudinario, concepciones particulares sobre el tiempo). También partimos de suponer que estas características debían ser concebidas, como toda forma de pensamiento, en su dinámica y conflictividad, evitando toda idealización, revivalismo y esencialismo. Más aún, intentamos considerar especialmente la forma en que estas prácticas y concepciones se redefinen en situaciones de migración.

Nos preguntamos entonces cómo y en qué medida operan estas cuestiones en los chicos, cómo se traducen en el contexto escolar, entendiendo que las mismas resultan difíciles de compatibilizar con el modelo social que permea el paradigma educativo clásico. En los chicos con los que hemos trabajado, la “bolivianidad” tiene características y un peso muy variado. Esta variación parece asociada con historias de vida transcurridas en el campo y en la ciudad, con migraciones recientes o más lejanas en el tiempo, con posicionamientos diversos de los padres sobre su país de origen. De todas formas, Bolivia es en todos ellos un referente de importancia, aunque no se trate de la misma “Bolivia”. Nos llamó la atención el peso del recuerdo de

periodos de su vida que transcurrieron en el campo, su reconstrucción detallada de las actividades productivas en las que participaron con sus padres y abuelos. Además, algunos de ellos reiteradamente hicieron referencia a prácticas que parecen escapar al control estatal, que remiten a instituciones y costumbres de las zonas rurales andinas (enfrentamientos de parcialidades, sistemas de ayuda y reciprocidad, etcétera) el reconocimiento de la vigencia en Buenos Aires de prácticas solidarias entre “los “bolivianos” asociadas con cierta idea de reciprocidad (Novaro, 2006).

Este tema también adquiere fundamental importancia en el caso de los niños tobas. En ellos la imagen del “Chaco” funciona como un referente permanente, tanto para explicar sus orígenes colectivos y personales, como para expresar aspiraciones a futuro. El Chaco es el lugar donde en alguna medida se gesta el ser toba, donde se remite la historia de la comunidad, con referencias anteriores y posteriores a la conquista, es el lugar del que muchas veces se habla como si allí las formas tradicionales de producción y el hábitat se hubieran mantenido vírgenes. Wright (2002) reflexiona sobre la estrecha conexión y comunicación de novedades familiares, religiosas y económico-políticas entre ambos polos del circuito migracional (Chaco-Buenos Aires). El vínculo con la tierra de origen y la “sangre toba” se entrelaza en una creencia popular toba que los vincula inseparablemente para conformar el lugar de pertenencia de la persona.<sup>24</sup> La categoría del Chaco da cuenta así de las adaptaciones y resistencias creadoras, fruto de las cuales se negocian y surgen neo-identidades a partir del auto y hetero-reconocimiento explícito de la aboriginalidad (Hecht, 2006). En síntesis, la migración de las familias tobas propicia una tensión entre los anteriores y los actuales contextos de residencia que implican nuevos modos de auto-definirse como “toba urbano”.

A pesar de la aparente centralidad de estas cuestiones en la vida social de los chicos, el material de campo deja en evidencia, tanto en una como en otra experiencia, la dificultad para establecer asociaciones claras entre las mismas y las experiencias escolares de los chicos. ¿Qué cuestiones se jugaban en ellos más allá de las que los igualan con otros chicos, que comparten relativamente su edad y situación socioeconómica?

¿El silencio (de su historia, de sus intereses, de sus saberes) es realmente una marca distintiva?, ¿lo es su aparente mutismo en clases, con el que parecen devolver la imagen de ellos mismos que se les transmite?, ¿la encontramos en el plus de discriminación que sufren de parte de sus compa-

ñeros y docentes por ser tobas o *bolitas*? ¿o, más bien, debemos ubicarla en la ajenidad con respecto a una historia sobre personajes y lugares que les siguen siendo lejanos?<sup>25</sup>

Cuando creímos encontrar posicionamientos particulares de los alumnos de origen boliviano –que, por ejemplo, a partir de referencias a cuestiones no escolares cuestionaban ciertas dicotomías muy instaladas en el conocimiento escolar (entre las características de lo rural y lo urbano, del pasado y del presente)– y supusimos la posibilidad de asociarlo con la experiencia de vida de estos niños en zonas rurales de Bolivia, resultó por ejemplo que además se trataba de chicos de más edad que muchos de sus compañeros, y nos preguntamos entonces si no sería justamente la edad la que los “habilitaba” para plantear concepciones que no se ajustaban totalmente a las intervenciones esperadas por el docente. Otros niños que en situaciones de entrevista recordaban detalladamente su vida en Bolivia, añoraban su ambiente, sus parientes y sus familias, al ser observados en las clases nos devolvían la imagen de niños silenciosos que aparentemente no ponían nada de esto en juego en las situaciones de aprendizaje. Concluimos entonces que, o bien la relación entre pertenencias nacionales y étnicas y modos de escolarización se presenta en forma más encubierta de lo que suponíamos, o bien en que esta asociación no tiene un correlato empírico claro.

Tal como apuntamos en un trabajo reciente (Novaro, 2006), en situaciones donde “lo cultural” (en sentido restringido y tal vez “clásico”) se presenta como algo tan opaco, es necesario admitir la imposibilidad de asociar posiciones en contraste de los chicos a referencias identitarias particulares. Todo parece bastante incierto corriéndose de factores como la edad o experiencias marcadas por la crítica situación socioeconómica y, tal vez, la vivencia de los profundos cambios en sus vidas como consecuencia de la migración. Cuando la relación supuesta no aparece, es inevitable preguntarse si la misma no existe o no hemos podido acceder a ella y, suponiendo esta última posibilidad, cómo y con qué sentidos seguir buscándola.

A pesar de las imprecisiones, a la luz de los avances realizados consideramos que la pregunta por los procesos identitarios (considerando los constantes procesos de imposición y resignificación) y por su incidencia en la forma particular en que los chicos transitan su escolaridad, sigue siendo válida, aunque tal vez más difícil de responder de lo que inicialmente imaginábamos.

La necesidad de clarificar este punto es indudablemente necesaria, ya que los sujetos con los que nos encontramos en el trabajo, especialmente los docentes (más allá de muertes o convalecencias del positivismo y el determinismo causal), se obstinan en buscar, establecer y fijar causas. En otros trabajos hemos profundizado y detallado los argumentos con que los educadores suelen sostener la asociación mecánica entre las pertenencias étnicas, la pobreza, la migración, el silencio, el desentendimiento de las familias y el bajo rendimiento de los chicos, su clasificación de acuerdo con su lugar de procedencia, determinante de niveles de escolaridad y violencia (Novaro, 2005). A partir de la atención puesta en los niños, también hemos identificado aspectos de estas asociaciones en las representaciones infantiles. En general, se advierte en los maestros (y obviamente también en los demás niños) la falta de reflexión sobre su propio desconocimiento de los estilos y tradiciones históricas de estas poblaciones. Por ello creamos que ofrecer desde la investigación otras posibles asociaciones y cuestionar las asociaciones simplistas que escuchamos (en particular, pero no sólo en las escuelas) es tarea, repetimos, necesaria y urgente.

**Entradas, recortes e instrumentos distintos,  
¿suponen enfoques diferentes?**

Volviendo sobre la dificultad planteada anteriormente de acceso a las voces, saberes y concepciones de los chicos, en contextos que no parecieran habilitarles fácilmente la palabra, nos proponemos presentar aquí algunas de las reflexiones y replanteos referidos a las técnicas, instrumentos y formas de abordaje para continuar con la investigación.<sup>26</sup>

En principio recuperamos la importancia de ponernos en situaciones de interacción con los chicos fuera del aula, a modo de poder acceder a otro nivel del discurso, construido por representaciones y prácticas no necesariamente alineadas con lo que aparece en el discurso público (o en sus silencios).

En el contexto del barrio toba, además de la escuela, uno de los espacios privilegiados para el encuentro con los niños fue un taller de lengua y cultura toba.<sup>27</sup> En este espacio construimos con ellos un vínculo más estrecho y una interacción diferente al contexto del hogar o de la escuela, que permitió que se crearan y recrearan colectivamente nuevos saberes a partir de sus vivencias particulares. De esta manera, establecimos una relación de confianza que viabilizó registrar sus interacciones y sus concep-

ciones sobre la identidad y las vivencias de su escolaridad de un modo que difícilmente se hubieran podido obtener mediante otras técnicas etnográficas como las entrevistas. Así, durante las distintas actividades y juegos hemos podido registrar la mirada reflexiva de los niños sobre sí mismos, sobre su “origen” y sobre su contexto sociocultural actual.

En el caso de los chicos bolivianos, planteamos la necesidad de repensar el lugar de observadores desde el que nos ubicamos en la escuela. A partir del trabajo realizado en una primera etapa, fuertemente centrado en la observación de clases de ciencias sociales en sexto grado y en la realización de entrevistas a docentes y niños, consideramos que junto con el reconocimiento de lo que aportan las entrevistas y observaciones para el estudio de esta situación, también es necesario reflexionar sobre sus problemas y limitaciones.

En ese sentido, podemos enumerar una serie de aspectos problemáticos desde el punto de vista metodológico: el carácter parcial de la información de las entrevistas y las observaciones de los obstáculos que el estilo de enseñanza dominante, personalista y fuertemente centrado en la información contenida en los libros escolares ejerce sobre el despliegue del pensamiento de los chicos; las dificultades de registro de la dinámica de las clases en toda su riqueza, y consecuentemente, la imposibilidad de identificar y realizar un seguimiento de los discursos de determinados alumnos, etcétera.

Por otro lado, la manera compleja, por momentos ambigua, con que ciertos aspectos de la identidad de los chicos se juegan en los discursos y en las relaciones que establecen en la escuela y nuestro tema de interés, tan directamente asociado con esos aspectos, constituye un factor importante de tensión. No olvidemos que “lo boliviano” o “lo toba” suelen constituir dentro y fuera de la escuela atributos negativos. En nuestro trabajo esto se evidencia tanto en discursos y prácticas discriminadoras de algunos alumnos de otras nacionalidades, en visiones naturalizadoras de ciertos docentes que asocian esa pertenencia étnica-nacional con carencias, como en actitudes de ocultamiento por parte de los mismos chicos.

Todo ello implica que la indagación en torno a estos temas se juegue de manera particular en la escuela y que determine posiciones por momentos difusas, ambivalentes, ante nuestra presencia como investigadores interesados en el tema. Dichas posiciones se presentaron tanto en los docentes como en los alumnos.

En el caso de los profesores podría decirse que, en términos muy generales, acentuaban un *discurso democrático* (en tanto respeto por las distintas formas de vida sociocultural) y relativista (en tanto elaborada suspensión de juicios de valor). A nuestro juicio, ese discurso, en algunos casos, contradecía lo manifestado en otras ocasiones así como el sentido de algunas prácticas (comentarios estigmatizantes hacia los tobas y hacia los bolivianos, compulsión a algunas prácticas como el rezo entre los chicos tobas no católicos, etcétera).

Por otra parte, los registros aportan varios ejemplos que dan la sensación de que los docentes procuraban “armar” escenas que suponían de nuestro interés. Esto ha resultado en diversas formas de fomentar, a veces exagerada o artificialmente, la participación de los alumnos que observábamos.

En el caso de los niños, pudimos percibir la contradicción que nuestras visitas les generaban, lo que se manifestaba, por ejemplo, en querer tratar a solas con nosotros estos temas, pero evitar su abordaje en el aula. Como hemos afirmado otras veces, parecía que estábamos procurando hacer visible lo que estos niños se esforzaban en invisibilizar.

Otra cuestión que también nos llevó a plantearnos la necesidad de acercarnos a los chicos en otros espacios dentro de la escuela, y a partir de la propuesta de actividades de indagación más “controladas”, fue la dificultad de abordar el tema de “lo escolar” en las entrevistas. Si bien éstas nos han permitido acceder a una valiosa información sobre las trayectorias fundamentalmente biográficas de los chicos (Diez, 2006), no hemos podido establecer con ellos, por este medio, detalles demasiado ricos sobre la escuela y la enseñanza en general. En las entrevistas con los niños era evidente que los saberes vinculados con la escuela se presentan como un objeto escurridizo, por su tendencia a la evasión cuando se les plantea el tema de “lo escolar” y del aprendizaje en general.

Recurrimos por ello a herramientas de enfoques cualitativos tradicionalmente considerados “más duros”, como la propuesta de secuencias de clase planificadas y consensuadas con el docente, la aplicación de cuestionarios relativamente cerrados y la propuesta de actividades a realizarse fuera de la dinámica normalizada de aula,<sup>28</sup> junto con aquellas que hemos desplegado y han estado enmarcadas en las líneas de investigación de la etnografía educativa, como las observaciones sistemáticas de clase, las entrevistas en profundidad y la reconstrucción de trayectorias escolares y biográficas o historias de vida.

Con el objeto de intentar clarificar lo que hemos señalado sobre las limitaciones metodológicas encontradas en el campo y la necesidad de articular distintas herramientas, nos permitimos desarrollar dos ejemplos, centrados en las posiciones asumidas por dos chicos bolivianos frente a las clases observadas, a las entrevistas y a las distintas actividades propuestas.

Uno de ellos es Ivana, una niña de 11 años que migró desde Potosí a Argentina un año antes. Ella nos muestra esta necesidad de mirarla desde distintos ángulos, con distintas preguntas, en distintos contextos.

Ivana fue casi desde el principio muy afectuosa con nosotras y después siempre a conversar. Cuando realizamos un cuestionario a los alumnos, a la pregunta “¿qué no te gusta de esta escuela?” ella contestó: “lo que no me gusta de esta escuela es que me digan que soy boliviana sólo porque nací en Bolivia”. Lejos de un sentimiento de “vergüenza” por su nacionalidad, Ivana manifestaba su añoranza por Bolivia: en la entrevista que le realizamos recordaba con detalle el ambiente donde vivía, afirmaba haber aprendido mejor en la escuela de allá, deseaba volver y reencontrarse con familiares con los que no se veía hace tiempo y, además, “salir de este barrio que no me gusta porque se roba mucho”. Nada de esto apareció en las clases, donde Ivana permaneció siempre en silencio. Ninguna pregunta, ninguna intervención de ella sobre los temas de ciencias sociales nos daba pistas de que todo esto se jugaba fuertemente en sus pensamientos y sus sentimientos. Ivana nos señala entonces que, además de las palabras, gestos y expresiones, debemos atender fundamentalmente a los sentidos de sus silencios y de sus ambivalencias respecto de sus identificaciones y diferenciaciones (Novaro, 2006).

Con Juan vivimos un proceso parecido. Fueron los distintos tipos de acercamiento a él los que nos permitieron establecer un diálogo que no se había producido durante los primeros meses de contacto en el espacio de clase.

A diferencia de Ivana, Juan no se acercó voluntariamente a nosotras a conversar. Sólo conocíamos su nombre, pero no lo habíamos escuchado hablar en clase. Sin embargo, cuando aplicamos el cuestionario, fue uno de los chicos que más datos aportó, registrando recuerdos sobre su vida en Bolivia, características del lugar desde el que migró, información sobre su familia aquí y allá, sobre el uso del quechua y el aimara en ciertas ocasiones, etcétera. Esta información fue ampliada en entrevistas, en las que pudimos registrar distintas experiencias de cambio vividas por él y su familia (Diez,

2006), la intensidad de las relaciones que mantiene con la comunidad boliviana en el barrio y distintas prácticas asociadas específicamente por él con los “bolivianos”.

#### Para concluir abriendo el juego

Poder hablar de Ivana y de Juan, acercarnos a la forma en que se posicionan en la escuela sin reducir sus historias, pero buscando ciertas regularidades que los ubiquen como parte de colectivos con los que comparten relativamente palabras y silencios, sentidos y preguntas sin respuesta, constituye uno de los desafíos de la investigación que siguen orientando nuestras reflexiones críticas, nuestras búsquedas y desvelos.

Ivana y Juan comparten las características de la población denominada en “mayor riesgo socioeducativo” en nuestro país, de aquellos chicos entre los que se registran los índices más altos de repitencia y abandono. Referirse a sus historias, a la forma en que experimentan su vida en la escuela, resulta un paso imprescindible (aunque obviamente no suficiente) para hacer más significativo el conocimiento escolar para todos los alumnos, construir puentes para comenzar a transitar las *distancias* entre los postulados y enfoques oficiales que circulan en el sistema educativo y las visiones de los alumnos en general pero, en particular, de aquéllos con pertenencias nacionales y étnicas alejadas de las tradicionalmente consideradas desde la escuela.

A pesar de todas las certezas transformadas en dudas, mantenemos firmemente la necesidad de aprehender las complejas articulaciones étnico-nacionales de los chicos, evitando establecer correlaciones unívocas entre factores culturales, sociales, económicos y educativos. Contrariamente, hemos visto e intentado mostrar, no sólo en sus palabras, sino también en sus silencios, las múltiples correlaciones que atraviesan las vidas de estos niños.

#### Notas

<sup>1</sup> Se trata del proyecto UBACyT “Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales”; se desarrolla desde 2004 en el marco del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>2</sup> Consideramos que este modelo, aunque reiteradamente cuestionado, no ha sido estruc-

turalmente revisado en su modalidad transmísora y su identificación con los estilos y formas de los sectores acomodados urbanos. Precisamente, en los últimos años la inclusión del derecho a la Educación Intercultural Bilingüe (afirmado en numerosos reglamentos, leyes y decretos, incluyendo la Constitución Nacional Argentina de 1994), según la opinión de algunos, podría haber potenciado esos cuestionamientos.

<sup>3</sup> Los tobas –cuyo etónimo es *qom*– forman parte, junto con los mocoví y los pilagá, del grupo étnico y lingüístico denominado guaycurú. En Argentina, estos grupos se asentaban en la parte central y meridional de la región del Gran Chaco correspondiente a las provincias de Chaco, Formosa, Salta y norte de Santa Fe. Cabe precisar que la región del Gran Chaco corresponde también a los territorios comprendidos entre el centro-sur de Brasil, el oeste de Paraguay y el oriente de Bolivia.

<sup>4</sup> Bolivia limita con nuestro país y de allí proviene actualmente una de las proporciones más alta de migrantes residentes en Argentina.

<sup>5</sup> Cuando hablamos de *otros chicos* nos referimos a niños de edad similar de instituciones de sectores medios (donde realizamos actividades de docencia e investigación), pero también a sus propios compañeros, con los que comparten una situación socioeconómica similar.

<sup>6</sup> Las villas o “villas de emergencia” son un tipo de “espacios ocupacionales de la pobreza”, reconocidos por los organismos estatales que, a partir de la década de los treinta, se han ido conformando a través de procesos paulatinos de ocupación del terreno urbano (Lekerman, 2005). Se caracterizan por un deficitario acceso a los servicios públicos y por concentrar población con los índices más altos de necesidades básicas insatisfechas (NBI).

<sup>7</sup> El barrio toba de Derqui se conformó en 1995 y está situado en el partido de Pilar (provincia de Buenos Aires) aproximadamente a 50 kilómetros de la Capital Federal. Actualmente habitan 32 familias provenientes de comunidades rurales y semiurbanas de Chaco y Formosa, muchas de ellas previamente vivieron en distintos asentamientos de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

<sup>8</sup> La categoría de etnogénesis se utiliza para remitirse a las diferentes formas de definición identitaria de un grupo en el tiempo gracias a su potencial capacidad de creación, fisión-fusión e incorporación de elementos diversos. En el caso del pueblo toba, se debe contextualizar este proceso considerando la migración del Gran Chaco hacia distintas regiones del país, particularmente hacia zonas urbanas. Muchas familias aisladas en las ciudades se organizaron conformando los

denominados “barrios toba”. Estos espacios aca-rrean múltiples y complejas implicancias tanto para la gente toba como para los no-indígenas; en tanto lugares para y donde materializar, actualizar y fortalecer nuevos modos de presentarse del “ser toba” (Hecht, 2006).

<sup>9</sup> Por ejemplo, se carece de programas específicos para la enseñanza del toba. Sin embargo, en el contexto del aula advertimos la preocupación reiterada de distintos docentes por cuidar la forma de presentar ciertos temas que podríamos considerar “sensibles” para los chicos tobas (sociedades indígenas, conquista de América) y por encontrar espacios de diálogo con los chicos y sus padres. Registramos también que este aparente “cuidado” no se extendía al tratamiento de cuestiones sensibles, no ya para los chicos, sino para la escuela: así, temas como el papel de la Iglesia en la colonización no podían ser puestos en cuestión, según el testimonio de docentes en cuyos cursos tuvimos la oportunidad de trabajar.

<sup>10</sup> La villa de la que provienen los alumnos que asisten a la escuela empezó a conformarse a fines de la década de los cuarenta. Hoy la habitan cerca de 18 mil personas. El asentamiento de población boliviana en ella se produjo casi desde el principio, pero se transformó en masiva a partir de los años ochenta.

<sup>11</sup> En palabras del director: “los padres del barrio no mandan a sus chicos porque vienen los de la villa”, si bien la escuela se ubica en un sector intermedio o fronterizo entre la villa y un barrio que podríamos denominar de “clase media”. En el plantel, de jornada simple, se administran y distribuyen diariamente viandas completas. Muchos de los chicos asisten, además, a los comedores o merenderos del barrio.

<sup>12</sup> En particular se trata de las escuelas consideradas en una investigación sobre didáctica de las Ciencias Sociales dirigida por Beatriz Aisenberg de la que participamos, en los años 2000 a 2002, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y de escuelas de Buenos Aires donde realizamos actividades de asesoramiento y docencia desde hace muchos años.

<sup>13</sup> Nos referimos tanto a las disposiciones nacionales (Contenidos Básicos Comunes para

la Educación General Básica, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios definidos por el Ministerio de Educación) como a las precisiones curriculares de la Ciudad y la provincia de Buenos Aires.

<sup>14</sup> La recuperación del trabajo de Foley que hacemos aquí tiene especialmente en cuenta que el autor trata la temática en escuelas con otras situaciones y contextos que no se ajustan directamente con las trabajadas en nuestra investigación.

<sup>15</sup> Vulgarmente se la conoce como la planta de la vergüenza o mimosa.

<sup>16</sup> Literal: rechazador, despreciador, ingrato, desagradecido (Buckwalter, 1980).

<sup>17</sup> Literal: malo, pecador (Buckwalter, 1980).

<sup>18</sup> Es evidente que en este aspecto no nos encontramos con posiciones uniformes entre los docentes en general: los alumnos ideales parecen tener por momentos el atributo de activos y participativos, pero en muchas ocasiones se espera que sean callados y sumisos.

<sup>19</sup> La mirada de la escuela (confesional católica) sobre los alumnos tobas también está “cruzada” por aspectos religiosos, ya que los tobas se definen como evangélicos. Aunque con excepciones, los alumnos tobas no concurren a las clases de religión a las que sí asiste el resto de los alumnos y la escuela ha dispuesto para ellos el estudio de clases sobre moral.

<sup>20</sup> Pese a las condiciones de pobreza del barrio, la inscripción a esta escuela es posible porque tanto la institución como una fundación subsidian becas para la matrícula y las cuotas mensuales.

<sup>21</sup> Si bien por razones metodológicas hemos decidido centrar nuestro análisis en esta población de niños, no debemos perder de vista que algunas de las situaciones registradas de aula en las que observamos este silencio, constituyen un fenómeno no restringido únicamente a este grupo. Además, vale aclarar que cuando hablamos de niños bolivianos y argentinos, hacemos referencia a la identificación/diferenciación que socialmente se impone con mayor fuerza en la escuela, y que no alude directamente al lugar de nacimiento de los chicos. Muchos de los chicos señalados como “bolivianos” han nacido en Argentina, y son en realidad sus padres quienes nacieron en Bolivia.

<sup>22</sup> La participación durante el año 2006 en actividades organizadas por el Observatorio de Derechos Humanos –creado por la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos– para profundizar en torno a la situación de los migrantes, nos permitió establecer contactos con distintas organizaciones de la comunidad, conocer algunos de los reclamos más importantes hacia el gobierno nacional y de la Ciudad, e intercambiar algunos puntos de vista sobre la escolaridad de los niños en Buenos Aires.

<sup>23</sup> Pareciera tratarse de una práctica bastante extendida, que pudimos registrar tanto en entrevistas a docentes (en la escuela donde trabajamos más bien los docentes se quejaban de que el director no habilitaba estos descensos automáticos de grado y se encontraban con chicos “desnivelados”), como en el relato de las trayectorias escolares de algunos alumnos y que también fueran registradas por otros equipos de investigación, como el dirigido por María Rosa Neufeld en la Universidad de Buenos Aires.

<sup>24</sup> Esta creencia sostiene que el lugar de pertenencia de una persona se define como aquél donde se desecha la placenta materna, independientemente de dónde geográficamente esa persona nació. Así se justifica que a pesar de la lejanía siempre se desea y ahora volver a ese lugar como al vientre materno. Por ejemplo, la placenta de muchos niños nacidos en Buenos Aires fue enterrada en Chaco y Formosa.

<sup>25</sup> Manifiesta, por ejemplo, cuando algunos niños contrastan su formación en Bolivia, donde aparentemente veían historia de toda América, con la que aquí reciben, mucho más centrada en la historia nacional. En el caso de Derqui, las concepciones escolares sobre la identidad toba parecen desconocer la existencia de una historia propia, relatada por ellos mismos, sus héroes y los acontecimientos que recuerdan frecuentemente los adultos en los relatos de la historia de su pueblo.

<sup>26</sup> Algunas de las dificultades referidas en ambos casos adquieren además una expresión particular por el hecho de que la investigación tenía como eje a los niños. Nuestra disciplina, la antropología, ha padecido varios inconvenientes –sobre todo de índole metodológica– cuando se ha propuesto tomar como “objeto de estudio”

a los contingentes infantiles. Además de la “invisibilidad” de los niños se podría enumerar su negación a que formen parte de la investigación, desde la supuesta “imposibilidad” de sistematizar las ideas de los niños, hasta el grado de “incredibilidad” que se asigna a cualquier registro que se realice con base en el trabajo etnográfico con ellos. En tal sentido, el supuesto sobre si son o no válidos los niños como interlocutores del investigador/etnógrafo depende del paradigma teórico desde el cual se construya a la infancia. Es decir, se debe explicitar si definimos a los niños como tábulas rasas caracterizadas por sus carencias (de madurez sexual, autonomía, responsabilidad, facultades cognitivas,

etc.) (Szulc, 2005) o como sujetos activos que construyen su propia realidad en interacción con otros. Obviamente, optamos por definirlos como agentes sociales activos y por detenerlos en sus miradas, en sus palabras y también en sus silencios.

<sup>27</sup> Ese espacio surgió como parte de otro proyecto de la Universidad de Buenos Aires denominado “Del Chaco a Buenos Aires. Continuidad y transformaciones de la lengua y la cultura en la comunidad toba Daviaxaiqui de Derqui”, dirigido por la doctora Cristina Messineo.

<sup>28</sup> Como ejercicios donde intentamos indagar sus concepciones a partir de relatos, imágenes o situaciones simuladas.

## Bibliografía

Ames, P. (1999). “El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas”, en M. Tanaka (comp.), *El poder visto desde abajo: democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*, Lima: IEP.

Augé, M. (1996). *El sentido de los otros*, Barcelona: Paidós Básica.

Basso, K. (1979). *Portraits of the Whiteman*, Cambridge: Cambridge University Press.

Benencia, R. (2005). “La existencia de modelos históricos contrapuestos en la integración de los migrantes en la sociedad argentina”, *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, núm. 9-2004 -Migrations en Argentine II, disponible en <http://alhim.revues.org/document430.html> (2 de marzo de 2005).

Boccara, G. (2000). “Capítulo 1: Antropología diacrónica. Dinámicas culturales, procesos históricos y poder político”, en G. Boccara y S. Galindo (eds), *Lógica mestiza en América*, Teuco: Instituto de Estudios Indígenas-Universidad de la Frontera.

Borton, A.; Diez, M. L.; Hecht, A. C. y Novaro, G. (2005). “Diversidad y pobreza en la escuela: ¿construcciones esencialistas o presencias históricas insoslayables? Un debate para abordar la situación de indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”, Reunión de Antropología del Mercosur, Montevideo.

Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid: Akal.

Buckwalter, A. (1980). *Vocabulario toba*, equipo Menonita.

Diez, M. L. (2006). “Las concepciones de los alumnos migrantes en contextos escolares interculturales. Trayectorias de vida marcadas por la migración”, XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Programa de Antropología y Educación-FFyL-UBA, marzo de 2006.

Foley, D. (2004). “El indígena silencioso como una producción cultural”, *Cuadernos de Antropología Social* (Buenos Aires: FFyL-UBA), núm. 19, pp. 11-28.

Grimson, A. (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*, Buenos Aires: Eudeba.

Hecht, A. C. (2006). "Procesos de etnogénesis y re-territorialización de un barrio indígena en el Gran Buenos Aires", ponencia CAAS, Salta.

Hecht, A. C.; Martínez, G. y Cúneo, P. (2006). "Los cuidados de la infancia toba y el mundo natural: continuidad y transformación en contextos rurales y urbanos", ponencia CAAS 2006, Salta.

Lekerman, V. (2005). "Procesos informales de ocupación de tierras en la Ciudad de Buenos Aires. ¿Villas o asentamientos? El caso del asentamiento Costanera Sur. Los excluidos del sueño", *Cuadernos de Antropología Social* (Buenos Aires: FFyL-UBA), núm. 22.

Luykx, A. (1997). "Discriminación sexual y estrategias verbales femeninas en contextos escolares bolivianos", en D. Arnold (comp.), *Más allá del silencio: fronteras de género en Los Andes*, La Paz: CIASE/ILCA.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. (comps.) (1999). "El 'crisol de razas' hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento", en M. R. Neufeld y J. Thisted (comps.), *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: Eudeba.

Novaro, G. (2005). "Representaciones docentes sobre las 'formas de socialización' y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas", *Campos. Revista de Antropología Social*. (Curitiba-Paraná: Universidad Federal do Paraná).

Novaro, G. (2006). "Niños y escuelas: saberes en disputa", XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Programa de Antropología y Educación-FFyL-UBA, marzo.

Philips, S. (1983). *The invisible culture: Communication in classroom and community in the warm springs reservation*, Nueva York: Longman.

Regalsky, P. (2003). *Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio*, La Paz: Plural.

Restrepo, E. (2004). "Esencialismo étnico y movilización política: tensiones en las relaciones entre saber y poder", en O. Barbary y F. Urrea (eds.), *Gente negra en Colombia. Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico*, Medellín: CIDSE, Universidad del Valle L'Institute de Recherche pour le Développement, IRD, COLCIENCIAS.

Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*, México: Era.

Szulc, A. (2005). "Antropología y niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'", en G. Wilde y P. Schamber (eds.), *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*, col. Paradigma judicial, Buenos Aires: Editorial SB.

Whitten, N. (1996). "Ethnogenesis", en D. Levinson y M. Ember (eds.), *Encyclopedia of Cultural Anthropology*, vol. 2, pp. 407-411, Nueva York: Henry Holt & Company.

Wright, P. (2002). "El Chaco en Buenos Aires. Entre la identidad y el desplazamiento", *Relaciones. Revista de la Sociedad Argentina de Antropología* (La Plata: UNLP, FCSyM.), núm. 27, pp. 97-106.

**Artículo recibido:** 1 de noviembre de 2006

**Dictaminado:** 11 de abril de 2007

**Segunda versión:** 25 de abril de 2007

**Aceptado:** 2 de julio de 2007