

“BOLIVIANOS” EN LA “ESCUELA ARGENTINA”: REPRESENTACIONES ACERCA DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES BOLIVIANOS EN UNA ESCUELA DE LA PERIFERIA URBANA

Eduardo Domenech*

Este artículo problematiza la presencia de alumnos identificados como *bolivianos* en una escuela estatal de nivel primario ubicada en un barrio de la periferia urbana de la capital cordobesa, cuya historia y vida cotidiana están atravesadas por el asentamiento temprano de trabajadores inmigrantes provenientes de distintas regiones de Bolivia. A partir de las observaciones hechas en diversas situaciones escolares y las entrevistas realizadas a los sujetos involucrados en ellas, se analizan las distintas representaciones producidas acerca de los “alumnos bolivianos” en las interacciones cotidianas de la escuela. La evidencia empírica utilizada para elaborar este artículo es producto del trabajo de campo que llevado a cabo, fundamentalmente, en los años 2002-2004 y 2007-2008 en la escuela.

Palabras clave: escuela, bolivianos, Argentina.

La visibilidad social y política que adquirió la llamada “inmigración limítrofe” en la Argentina de los noventa resultante del accionar represivo y persecutorio del Estado, la presencia arrolladora de los medios nacionales de comunicación, la actuación denunciante y testimonial de algunos organismos de la sociedad civil y de la creciente formación de organizaciones de inmigrantes de países limítrofes, no tuvo su correlato en el espacio escolar. Salvo algunos episodios en la prensa relacionados con la falta de documentación oficial de los alumnos extranjeros hijos de inmigrantes y su correspondiente denuncia por parte de organismos de derechos humanos o alguna nota aislada sobre la pertinencia o el *merecimiento* de los alumnos extranjeros para portar la bandera nacional, la denominada *cuestión migratoria*

* Universidad Nacional de Córdoba - CIECS-CONICET. Córdoba/Argentina.

en las escuelas no participó del debate público ni estuvo contemplada entre los temas de la reforma del sistema educativo que se llevó a cabo durante esos años. A su vez, las posteriores discusiones y cambios de la legislación migratoria estuvieron prácticamente ausentes de los ámbitos de gobierno de la educación, tanto nacionales como provinciales.

En Córdoba, en particular, los organismos oficiales del Estado provincial y municipal tampoco mostraron interés por la situación de los alumnos extranjeros o hijos de inmigrantes hasta mediados de la década pasada cuando la Defensoría del Pueblo de la provincia tomó la iniciativa y organizó un espacio interinstitucional para tratar la vulneración de los derechos de los inmigrantes residentes en el ámbito regional. El Ministerio de Educación provincial se limitó a organizar un curso de capacitación docente sobre *interculturalidad*, motivado mayormente por el tema indígena, siguiendo recomendaciones provenientes del orden nacional. El artículo de la nueva ley de migraciones, vigente desde enero de 2004, referido al derecho a la educación de los inmigrantes extranjeros en “situación administrativa irregular” pasó desapercibido y las instituciones escolares nunca fueron informadas acerca de estas modificaciones legales. Todo parecía reducirse a una cuestión social que la escuela tenía que encarar por su cuenta y en la medida de sus posibilidades.

En este artículo se problematiza la presencia de alumnos identificados como *bolivianos* en una escuela ubicada en un barrio de la periferia urbana de la capital cordobesa, cuya historia y vida cotidiana están atravesadas por el asentamiento temprano de trabajadores inmigrantes provenientes de distintas regiones de Bolivia. A partir de las observaciones hechas en diversas situaciones escolares y las entrevistas realizadas a los sujetos involucrados en ellas, se analizan las distintas representaciones producidas acerca de los *alumnos bolivianos* en las interacciones cotidianas de la escuela. La institución seleccionada es de nivel primario y de carácter estatal. Empezó a funcionar en el año 1993 como “anexo” de otra institución educativa de la zona y se inauguró oficialmente en el año 1995. La cantidad total de alumnos generalmente supera los quinientos y cada sección cuenta con un promedio de veinte alumnos. En todos los grados hay una cantidad significativa de hijos de inmigrantes bolivianos y un número bastante menor de nacidos en Bolivia. La evidencia empírica utilizada para elaborar este artículo es producto del trabajo de campo que llevé a cabo, fundamentalmente, en los años 2002-2004 y 2007-2008 en la escuela. Mediante las observaciones y entrevistas indagué tanto las relaciones simbólicas como las relaciones sociales materiales dentro y fuera de la escuela¹, o relaciones

¹ FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Texto y contexto en la educación para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología.

sociales del proceso educativo, y los procesos informales de interacción². Por razones de espacio, las transcripciones de los testimonios obtenidos a través de las entrevistas (formales e informales) realizadas con las maestras, directivos, alumnos y madres no han podido ser incluidos en el texto.

La “escuela del fondo”

“Nosotros no somos los peores”, aclara la directora de la escuela durante la entrevista mantenida con ella. En distintos testimonios, la institución aparece representada como la “escuela del fondo”. Esta denominación estigmatizante sintetiza la marginalidad/marginación espacial y la marginalidad/marginación social que está inscripta como marca en la escuela, grabada en las representaciones que circulan sobre ella tanto adentro como afuera. Se relaciona, por un lado, con su lugar en el espacio geográfico y las carencias de infraestructura, su ubicación en los límites del barrio, los confines de lo urbano y, por el otro, con su ubicación en la jerarquía de las instituciones escolares (buenas y malas escuelas) establecida fundamentalmente de acuerdo a la clase social de los alumnos que atiende y, consecuentemente, la realidad social que atraviesa sus vidas, en particular las características atribuidas al entorno familiar. Aquí entran en juego las características que se le imputan a la población escolar a partir de su pertenencia de clase. Ligado a la violencia física que las maestras observan a diario en el medio escolar, los alumnos de la escuela son percibidos como niños con “problemas de conducta”, los cuales derivarían de situaciones del hogar que involucrarían ilícitos, cárcel, episodios de maltrato y fragmentación familiar. En algunos testimonios docentes, la institución también es identificada como la “escuela del olvido”. Esta imagen de relegación y abandono se corresponde con la mirada que prevalece sobre el propio barrio. En este sentido, la escuela condensa, a pequeña escala, lo que representa el barrio: un lugar desatendido/abandonado por el Estado que sobrevive gracias a la lucha que lleva adelante la comunidad. La “escuela del fondo” representa a la vez la escuela *en* los márgenes y la escuela *de* los márgenes.

Algunas maestras, conscientes de las implicancias que tiene el rótulo de “escuela del fondo”, si bien también la identifican como un espacio material y simbólico que encarna la marginalidad geográfica y social, se niegan a asumirlo como una realidad dada e intentan invertir el estigma mediante la idea de “escuela inclusora”. Mientras que en las instituciones educativas de la zona (y también entre algunas docentes de la escuela) prevalece la idea de que esta escuela es un *reservorio de malos alumnos*, sobre todo identificados con “problemas de conducta”, que recibe a los repentinos o expulsados de otras

² FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos.

instituciones de la zona (las maestras y directoras nombran al menos tres), para otras maestras - sin estar necesariamente exentas de los mismos prejuicios que las demás - se trata de una institución que aspira a transformar ciertas condiciones y relaciones sociales, guiadas por las nociones de “inclusión” e “igualdad” y recuperando la capacidad de lucha que han demostrado a lo largo de los años las madres de los alumnos. La noción de “escuela inclusora” vendría a ser, precisamente, la contracara de aquella institución que expulsa a la vez que se desentiende de determinados alumnos considerados “problemáticos”, es decir, una escuela abierta, una escuela que recibe alumnos echados y rechazados en otras instituciones, tanto estatales como privadas, o cuya escolarización - según los parámetros de edad establecidos oficialmente - es tardía.

Ser “boliviano” en la “escuela argentina”

En la Argentina, históricamente, el éxito de las políticas de asimilación, a diferencia de otras experiencias nacionales, se reflejó - en parte - en la ruptura de aquella generación de hijos de inmigrantes (grupo generacional discutiblemente identificado en la literatura especializada como *segunda generación*) con la adscripción étnica de sus progenitores. El sentido de pertenencia de los hijos de inmigrantes nacidos en el país se desarrolló bajo un proceso de *adscripción étnica voluntaria* como califica Juliano aquella forma de adscripción de tipo individual compatible con la concepción de pertenencia producida entre las clases no poseedoras de los medios de producción en la sociedad rioplatense del siglo diecinueve: supone que “un grupo se reproduce no sólo o básicamente por sus descendientes biológicos, sino también por personas nacidas en el seno de otras culturas y que opten por compartir la del grupo receptor”. Antes que de “una consecuencia espontánea de la tendencia de cada grupo a su autoconservación”, se trata del “resultado de ciertas opciones sociales, es decir una política que a su vez se ha legitimado presentándose como ‘amplitud de criterio’ o ‘tolerancia’”³.

En la actualidad, diversos estudios locales han constatado que la auto y heteroadscripción a categorías remiten al origen étnico o nacional de los propios inmigrantes. Grimson, por ejemplo, indica que la categoría “boliviano”, entre otros usos sociales, es utilizada para denominar no sólo a las personas nacidas en Bolivia, sino también a sus hijos: éstos serían argentinos en términos legales, pero bolivianos en términos sociales⁴. También Caggiano sostiene este planteo para mostrar que en el caso de los inmigrantes bolivianos el modelo de adscripción étnica voluntaria no tiene vigencia⁵. Trpin, asimismo, en su estudio

³ JULIANO, Dolores. El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria, p. 86.

⁴ GRIMSON, Alejandro. Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina.

⁵ CAGGIANO, Sergio. *Lo que no entra en el crisol: Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*.

sobre la construcción de la “chilenidad” en una escuela rural de la Patagonia argentina (situada en la zona del Alto Valle de Río Negro), muestra que los hijos o nietos de chilenos son reconocidos y se reconocen como “chilenos” independientemente de la nacionalidad que posean⁶.

En general, la escuela asume - como se expresa en distintos documentos escolares - la existencia de “bolivianos” como una característica específica de su realidad institucional y como parte de la conformación social del barrio. En este sentido, la presencia de “bolivianos” en la escuela se vincula con la relación más amplia que mantiene con la llamada comunidad o colectividad boliviana a través de los/as alumnos/as provenientes de “familias bolivianas”. Así, más allá de la nacionalidad de los alumnos o del lugar de nacimiento, los alumnos identificados con la “comunidad boliviana” son definidos como “bolivianos” en términos sociales, en tanto grupo nacional con características propias y uniformes. Esto queda expresado claramente cuando algunas maestras utilizan la noción de “los nuestros” para referirse, en sentido amplio, a los alumnos que no son “bolivianos” y distinguirlos de los “argentinos” o “cordobeses”. Los “propios” y los “ajenos”, los que pertenecen a *nuestra nación* y los que no.

Diversas representaciones e interacciones cotidianas muestran esta identificación e individualización como “bolivianos” a partir de aspectos sociales y culturales - desde tradiciones folclóricas y costumbres cotidianas, pasando por el uso del lenguaje y el doble apellido hasta determinadas características fenotípicas - comprendidos como rasgos de la “bolivianidad”. En otras circunstancias, especialmente a los efectos administrativos o en momentos de reflexión grupal, como las reuniones de personal docente, o individual, como la entrevista en profundidad, las maestras diferencian entre “argentinos” y “bolivianos” de acuerdo al sentido jurídico de la nacionalidad. Es en este sentido que consideran que la mayoría de los alumnos de la “comunidad” o la “colectividad” (dando por sobreentendido que se trata de la comunidad o colectividad boliviana) son “argentinos”, ya que han nacido en el país y poseen la correspondiente nacionalidad argentina. En estos casos, una aclaración frecuente entre las maestras es que “no son bolivianos, son argentinos” y que en realidad son “hijos de bolivianos”. Complementariamente, identifican como “bolivianos” sólo a aquellos niños que han nacido en Bolivia, asociando país de nacimiento y nacionalidad. Así, en un sentido restringido, “bolivianos” serían aquellos alumnos hijos o nietos de bolivianos que poseen la nacionalidad boliviana, adquirida la

⁶ Trpin discute que esta categorización responde a procesos de discriminación y estigmatización. Entiende más bien que esta adscripción a la categoría de “chilenos” se produce fundamentalmente en las relaciones sociales que tienen lugar en espacios donde acontece la reproducción del trabajador frutícola (como el trabajo, la familia y el lugar de residencia). TRPIN, Verónica. *Aprender a ser chilenos*. Identidad, trabajo y residencia de migrantes en el Alto Valle de Río Negro.

mayoría de las veces por su lugar de nacimiento, mientras que en un sentido amplio también estarían incluidos bajo esta categoría aquellos descendientes de bolivianos que poseen la nacionalidad argentina, ya sea por el lugar de nacimiento o haya sido transmitida por la vía paterna o materna (por ejemplo, en el caso de que se hayan “nacionalizado”). Sin embargo, la vida cotidiana en la escuela muestra que el sentido social y jurídico de la pertenencia nacional se conjuga de manera compleja. Los alumnos asociados a la “colectividad boliviana” son “bolivianos” en tanto son identificados con determinadas prácticas socioculturales y características fenotípicas a la vez que son considerados como “argentinos”, debido a su lugar de nacimiento y su correspondiente nacionalidad. Todo ello se cruza con el uso peyorativo del término *boliviano*. Por otro lado, entre los alumnos nombrados como “bolivianos”, algunas maestras diferencian los nacidos en Argentina de los nacidos en Bolivia. Igualmente, más allá de esta división, al momento de referirse a “los bolivianos”, reúne a todos bajo la misma categoría, diluyéndose la división establecida según el lugar de nacimiento y predominando el sentido social antes que el jurídico.

En esta escuela la adscripción a una u otra categoría nacional se produce en términos dicotómicos: las opciones son “ser boliviano” o “ser argentino”. Como señala Franzé Mudanó, esta visión contrastante y dualista de las culturas, que presupone la existencia de diferencias culturales de carácter etno-nacionales, coloca a los alumnos/as entre una “irremediable opción” entre la *cultura de origen* y la *cultura de destino*, enajenándolos de “sus experiencias polivalentes donde se conjugan múltiples referentes culturales y múltiples conflictos, en una construcción irreductiblemente personal de la identidad”⁷. No son constatables fórmulas que expresen la constitución de identidades “híbridas”, “múltiples” o “combinadas” (como podría ser *argentino-boliviano* o *argenbol*) o hablen de las “ambivalencias de los vínculos sociales”⁸. Tampoco circulan denominaciones que den cuenta de las pertenencias enunciadas y experimentadas, a partir de identificaciones de distinto tipo, por aquellos individuos - niños u adultos - que poseen una nacionalidad distinta a la del lugar de residencia o que pueden ser identificados como ajenos a la comunidad política que, en términos jurídicos, comparten mediante la posesión de una misma nacionalidad. La autoadscripción a una u otra nación discurre entre la identificación con una o más lenguas (en ocasiones, a partir de la lengua de uso familiar, el quechua, y la de uso público u oficial en la sociedad de acogida, el castellano) o determinadas tradiciones culturales, la posesión de la nacionalidad y la duración de la residencia.

⁷ FRANZÉ MUDANÓ, Adela. *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*, p. 326.

⁸ DEVILLARD, Marie J. *Espanoles en Rusia, rusos en España*. Las ambivalencias de los vínculos sociales.

Entre las familias, frente a la hostilidad con que los hijos de inmigrantes bolivianos experimentan algunas situaciones sociales cotidianas al ser identificados y nombrados como “bolivianos”, es común que se apele a la nacionalidad argentina que han adquirido sus hijos (debido al principio *ius soli* que rige el otorgamiento de la nacionalidad en la Argentina) para cuestionar el trato diferencial que reciben, buscando establecer o reclamando una relación de igualdad basada en la pertenencia a la misma comunidad política, o enfrentar la relación de desigualdad a la que se ven expuestos en tanto “bolivianos”. La nacionalidad trasciende el terreno del formalismo jurídico y se vuelve un recurso estratégico. Este uso de la nacionalidad argentina, si bien desplaza en determinadas ocasiones la identificación con alguna dimensión que involucre la bolivianidad, no lo sustituye: al mismo tiempo que se recurre al sentido jurídico de la nacionalidad argentina en el espacio escolar, se recupera la identificación con aspectos sociales de la bolivianidad que se busca transmitir en el ámbito familiar. Algunos testimonios traslucen cierta esperanza depositada en los efectos sociales concretos que pueda tener la posesión de la nacionalidad argentina para revertir aquellas situaciones que experimentan como discriminación cuando son llamados “bolivianos” o “bolitas”, apelativos que les asignan automáticamente un lugar inferior en la escala social. Un lugar que los niños, a partir de cierta edad, también empiezan a advertir de manera consciente.

Las situaciones de discriminación a las que se ven expuestos y experimentan sus hijos “siendo bolivianos” tienen lugar en un contexto social más amplio donde circulan representaciones e imágenes arraigadas en el sentido común acerca de *los bolivianos en la Argentina* (extensibles también a otros colectivos de inmigrantes y, con sus matices, muy extendidas en distintas sociedades de inmigración) y que con una asombrosa naturalidad son reproducidas por los niños en el ámbito escolar. Una de ellas es que *los bolivianos les roban el trabajo a los argentinos* o, directamente, que *son ladrones*. Esta representación sobre *los bolivianos*, aunque persistente en el tiempo, encuentra en un contexto de crisis económica, como la vivida en la Argentina a comienzos de la década, ciertas condiciones de posibilidad particulares, pero adquiere una especial connotación entre sectores sociales que conviven a diario con los inmigrantes bolivianos, pero que además comparten las vicisitudes del mercado laboral. Entre los alumnos, la identificación de alguno de los compañeros de clase como “boliviano” es independiente de si posee o no la nacionalidad boliviana o si ha nacido o no en Bolivia. Como sucede en el universo docente, la posesión de determinados rasgos fenotípicos, el vocabulario utilizado o el origen étnico/nacional de la familia puede alcanzar para ser considerado “boliviano”. De todas maneras, la aparente nitidez del límite divisorio entre argentinos y bolivianos se desdibuja

cuando alguien asumido como parte del *nosotros nacional* no sostiene o pone en cuestión el argumento que, en principio, se corresponde con dicha categoría, es decir, cuando cruza aquella frontera y altera el principio de exclusión que le otorga entidad al *nosotros nacional*.

Así, “ser boliviano” en la escuela, ser nombrado o designado de ese modo, implica lidiar cotidianamente con la carga valorativa que tiene la figura social del inmigrante boliviano. Que los bolivianos sean acusados de *robar el trabajo*, no sólo presupone el establecimiento de una relación de competencia laboral (un supuesto *robo* que al final de cuentas no constituye delito), sino también, previamente, la asignación de un lugar ilegítimo en la sociedad de acogida, que le objeta - frente a una posible situación de escasez - el derecho al trabajo a raíz de su condición de *no-nacional*, que lo acusa de apropiarse de algo que *naturalmente* no le corresponde. La noción de *intruso*, utilizada en una de las entrevistas, habla precisamente de la inmigración o los inmigrantes como esa *exterioridad* que ingresa a un lugar que no le es propio o que ocupa un puesto que no le corresponde por derecho. Frente a dicha construcción, es común que los trabajadores bolivianos busquen distinguirse de “los criollos” - a quienes suelen acusar también de depender excesivamente de la ayuda del Estado - de acuerdo a la predisposición al trabajo de cada parte. Otra respuesta habitual a los males sociales que se les imputan es la diferenciación entre los *buenos* y los *malos* inmigrantes: no todos los inmigrantes “son lo mismo”. De este modo, aunque cuestionan ciertas imágenes construidas sobre ellos, ratifican igualmente aquella visión que los propone como ilegítimos apropiadores de diversos bienes obtenidos mediante su trabajo. Así, por ejemplo, un *buen inmigrante* no debiera enviar dinero a Bolivia o invertir allí el capital económico acumulado a lo largo de varios años residiendo en la Argentina. Es allí donde la Argentina abierta a la inmigración y la esperada gratitud de (o la deuda contraída por) los inmigrantes se cruzan. Cualquier acción que pudiera ser interpretada como contraria a los *intereses nacionales* (del Estado o sociedad de recepción) pareciera constituir un pequeño acto de deslealtad o ingratitud frente a un país (un Estado, una economía, una sociedad) que le abrió las puertas a la inmigración como si de un gesto de solidaridad se tratara. Como contracara, la exigencia al Estado, frente a una hipotética expulsión, de aquello que se apropió (la fuerza de trabajo) durante sus años de residencia introduce un elemento disruptivo o puede abrir una grieta en aquellas formas o argumentos culpabilizadores.

Los “alumnos bolivianos”: *malos y buenos* alumnos

En las conversaciones, formales e informales, mantenidas con las maestras se pueden constatar aquellos estereotipos prejuicios relacionados a la falta de

habilidades cognitivas o dificultades de aprendizaje que otros investigadores ya encontraron en sus estudios⁹. Aunque no es en absoluto extensible a todo el cuerpo docente, en la escuela es identificable la circulación de un conjunto de representaciones emparentadas con lo que Bourdieu llama el *racismo de la inteligencia*¹⁰. En este sentido, se destaca la imagen de alumnos calificados como “lentos”, expresión que da por sobreentendido la referencia a las (o a la falta de) habilidades cognitivas o intelectuales, simplificada como “falta de inteligencia”, y de ninguna manera - a pesar de lo que la noción de *lentitud* comúnmente indica en otros espacios sociales - a las (o a la falta de) cualidades físicas de los alumnos¹¹. En el contexto escolar, la noción de “lentitud” es asociada inmediatamente a las facultades mentales de los alumnos. Esta supuesta “lentitud”, adjetivada implícitamente como “mental”, está presente, por mención u omisión, en las representaciones de los docentes acerca de sus alumnos considerados “bolivianos”: por más que no se haga mención a ello, entre las características que se les atribuye, difícilmente se destaque o se haga referencia a la “rapidez”, en tanto sinónimo de “inteligencia”. Por el contrario, frente a situaciones de entrevista, algunas maestras contraponen a la “lentitud” la actitud responsable o respetuosa del *alumno boliviano*.

Esta “falta de inteligencia” que se les atribuye se fundamenta en las “dificultades de aprendizaje” que son “detectadas” - lo cual constituiría la prueba en mano - por las maestras en clase, especialmente aquellas denominadas como “problemas con lengua”, en contraposición a la habilidad particular o preferencia que tendrían para las matemáticas, debido a su temprana relación con el trabajo y el intercambio monetario, sugiriendo en algunas circunstancias que dicha habilidad se relaciona con su predisposición o condición natural para el trabajo. La creencia de que “tienen mucha facilidad para las matemáticas” o para “los números” está bastante difundida entre las maestras. Esta imagen estereotipada, si bien también recae sobre los *alumnos bolivianos*, aparece como validada para todos los alumnos de la escuela (si bien en el relato no se diferencia entre varones y mujeres, en general, se piensa generalmente en los primeros). Aquellos chicos/as que se destacan por su rendimiento escolar son considerados generalmente una excepción.

⁹ En uno de los primeros trabajos sobre la escolarización de hijos de inmigrantes de países limítrofes en escuelas de la ciudad de Buenos Aires, Sinisi muestra que los estereotipos referidos a los alumnos de nacionalidad boliviana o hijos de bolivianos, contruidos a partir de una percepción sobredimensionada de la diversidad, se vinculan con la capacidad intelectual, la limpieza o el aseo personal, los condicionamientos ambientales y la manera de hablar. También señala que los estigmas suelen referirse específicamente a las nociones de raza, nación y cultura. SINISI, Liliana. La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”: estigma, estereotipo y racialización.

¹⁰ BOURDIEU, Pierre. *Sociología y Cultura*.

¹¹ La supuesta “falta de inteligencia” suele aparecer también conceptualizada como carencia de “agilidad mental”.

Además de estas prenociones y de las diferentes opiniones que circulan sobre los alumnos y alumnas hijos de inmigrantes bolivianos, prácticamente la totalidad de las maestras entrevistadas destacan lo que a su manera de ver son atributos positivos: los *alumnos bolivianos* serían fundamentalmente “respetuosos” y “educados”. Estas designaciones son utilizadas como equivalentes o intercambiables para caracterizar a aquellos alumnos y alumnas que se comportan de acuerdo a lo que las maestras valoran altamente como las normas de cortesía y el acatamiento de la autoridad docente, o al menos no las cuestionan o quiebran. Es decir, aquellos que - en palabras de una maestra - son “correctos”, libres de actitudes contrarias a ciertas conductas sociales esperadas o de aquellos errores o defectos que los apartan de las normas que constituyen el orden escolar y social establecido. Ciertas respuestas sobre el sentido que le otorga a la noción de “educado” evidencian la connotación moral que posee, reconociendo que la noción de “respetuoso” expresa más adecuadamente lo que se quiere transmitir: que los bolivianos tienen buenos modales, que no son groseros.

Esta representación sobre los *alumnos bolivianos* como “respetuosos” es complementada por o, mejor dicho, se articula en el discurso docente con la idea de que los bolivianos - tanto alumnos como padres/madres - son “sumisos”. En uno de los testimonios también aparecen nominados como “dóciles”. Esta caracterización no llega a advertirse necesariamente entre las maestras como una propiedad negativa (en la mayoría de las entrevistas), al menos no se la cuestiona o contradice, lo cual pone en evidencia la naturalización de la cual ha sido objeto esta representación o la aceptación generalizada que tiene una posición social subordinada; tampoco es reconocida la relación de dominación implicada en la noción de *sumisión*. También a los progenitores de los *alumnos bolivianos* se les atribuye una predisposición natural a la sumisión¹². En ocasiones, la construcción de los *alumnos bolivianos* como sujetos respetuosos o sumisos encierra calificativos como “callados” o “tímidos”. Estas imágenes surgen en las entrevistas frente a la pregunta sobre la participación en clase de los *alumnos bolivianos*. En algunas respuestas se especifica que se trata de una “mayoría”, evitando ciertas generalizaciones - *todos* los bolivianos serían respetuosos, sumisos, callados - comunes en el espacio escolar. De todas maneras, en estas circunstancias, aunque tanto los alumnos bolivianos como el resto de los compañeros sean considerados “callados”, no todos reciben el rótulo de “sumisos”, sino que - en esta escuela - queda reservado para designar a *los bolivianos* (o *algunos* bolivianos de acuerdo a determinados testimonios),

¹² Diversos estudios sobre las representaciones acerca de los inmigrantes bolivianos en distintos espacios sociales, en particular en el ámbito laboral, muestran que la caracterización de los bolivianos como “sumisos” atraviesa el discurso social más amplio.

quienes generalmente no dejan de ser pensados como un grupo mayoritario que contiene excepciones a la regla. Estas imágenes esencializadas acerca de los alumnos bolivianos son construidas alrededor del silencio como un rasgo propio o intrínseco, tanto del orden individual como del grupal, definido por el colectivo al cual se los adscribe, y también ajeno a las circunstancias sociales y educativas más amplias.

Estas construcciones en torno al “silencio” atribuido a los alumnos bolivianos, como sugieren Novaro *et alii*, es un modo de interpretar el hecho de que sus voces, sus palabras, sus saberes no aparezcan directamente expresados en situaciones de clase o que no se expliciten de la misma manera en que lo hacen sus compañeros¹³. Como se desprende de un estudio etnográfico realizado en una institución educativa con una alta proporción de alumnos descendientes de inmigrantes provenientes de Ecuador, Bolivia y Colombia, situada en la ciudad de Madrid, las explicaciones que construyen las maestras sobre el *silencio* de sus *alumnos bolivianos* responden a un desajuste interpretativo resultante del encuentro de patrones de interacción/participación del lugar de origen y de destino que son discrepantes entre sí. El silencio como señal de consideración, junto al uso de un tono bajo de voz, la actitud de quietud, el precepto de no contestar y no contraargumentar, forma parte de las disposiciones esperadas tanto por sus familias como por la institución escolar en la sociedad de origen según la jerarquía maestro-alumno socialmente aceptada¹⁴. Por otra parte, Novaro *et alii* encuentran en el discurso docente “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”¹⁵. Esto ocurre, en general, con las explicaciones que otorgan las maestras para sostener las características atribuidas a los alumnos bolivianos. Aquí es habitual que recurran a *la cultura* a la cual pertenecerían naturalmente, es decir, *su cultura*. Una idea de cultura esencializada que, en estas circunstancias, desplaza los componentes folclóricos que se les suele atribuir por su membrecía a un colectivo identificado nacionalmente, para añadirle atributos sustentados en valoraciones sociales y morales producidas en relación a sectores sociales afectados por la marginación y la pobreza.

Frente a las distintas explicaciones existentes sobre el comportamiento de los “alumnos bolivianos”, también se ofrecen otros puntos de vista. Una maestra, en lugar de depositar la explicación en la cultura de origen o el ámbito

¹³ NOVARO, Gabriela *et alii*. Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires.

¹⁴ FRANZÉ MUDANÓ, Adela *et alii*. “Donde nunca hemos llegado”. Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral.

¹⁵ NOVARO, *op. cit.*

familiar, la coloca en la interacción con la sociedad receptora, en las implicancias de *estar en otro país*. Asimismo, el testimonio de la señora Rosa, nacida en Cochabamba y radicada en Córdoba desde muy joven, donde *los bolivianos* también aparecen calificados como “tímidos”, sitúa la explicación acerca de la “timidez” de *los bolivianos*, una timidez que se revela sólo en el intercambio cotidiano con *los argentinos*, en el hecho de *estar en otro país*. De algún modo, bajo estas coordenadas, podría pensarse como una actitud de presunción o sospecha, en tanto anticipación al rechazo social que en ocasiones puntuales de la vida cotidiana se experimenta, acerca de la ilegitimidad que se le confiere a su presencia en una sociedad que le recuerda, mediante pequeños actos cotidianos, que es de otro lugar. Es, quizás, uno de los tantos modos en que la inmigración adquiere materialidad como *presencia ilegítima*, construida social y políticamente, en las interacciones sociales. Otra docente, al referirse a las diferencias de comportamiento entre los *alumnos bolivianos* y los *argentinos*, utiliza la metáfora de la escuela como “casa” para explicar la “soltura” corporal de “los nuestros” - los argentinos - frente a los “chicos bolivianos”, considerados más “tranquilos” (pero que pueden llegar a “contagiarse” de los primeros). La metáfora remite a la escuela como *hogar de los argentinos*, territorio material y simbólico de la nación argentina, en la cual “los nuestros” están en su casa, familiarizados con el entorno circundante, mientras que “los chicos bolivianos” estarían convidados, es decir, participados pero extraños al fin.

Entre los atributos positivos que se les suelen asignar, algunas maestras también enfatizan que son “estudiosos” y “responsables”, a diferencia del resto de los alumnos, “los nuestros”. Estas características estarían relacionadas con el interés que recibe la educación entre los inmigrantes como recurso de movilidad social ascendente. Las maestras suelen destacar el valor que posee la educación escolar para las familias bolivianas. Por otra parte, en el espacio familiar, el acceso a la educación escolar de los hijos, aunque no necesariamente sea la motivación principal de la migración a la Argentina, sí resulta un aspecto constitutivo del proyecto migratorio¹⁶. Con el tiempo se puede convertir, asimismo, en una de las razones fundamentales para permanecer en el país, aún en tiempos de crisis económica, que puede dilatar el proyecto o el deseo de retorno, o justificar el sufrimiento que produce la distancia con Bolivia, que es, básicamente, la lejanía de la familia. La reputación de “respetuosos” que los *alumnos bolivianos* han obtenido entre las maestras sería producto de los

¹⁶ Como plantean Franzé Mudanó et al. de acuerdo a los avances de la investigación mencionada, el acceso a la educación formal, apreciado en términos de éxito, ascenso y reconocimiento social, posee una importante valoración entre las familias inmigrantes y se puede convertir en la justificación del proyecto migratorio familiar. A ello está asociada la idea de “sacrificio familiar” que suele aparecer entre los testimonios de los progenitores. FRANZÉ MUDANÓ *et alii*, *op. cit.*

aprendizajes que tienen lugar en el entorno familiar. Asociado a ello, algunas docentes también destacan la prolijidad en la vestimenta y el cuidado de su aspecto exterior, en particular de las alumnas: van a la escuela “impecables”. Estas cualidades personales ligadas al respeto y a la higiene, altamente valoradas entre las maestras y especialmente afines a los parámetros que rigen el orden escolar ligados a la construcción de la idea de nación, como he pretendido mostrar en otro lugar¹⁷, son confirmadas o validadas por las madres bolivianas entrevistadas¹⁸. Al indagar sobre las expectativas que imaginan que la escuela tiene sobre los alumnos y lo que ellas esperan que sus hijos aprendan en la escuela, sus respuestas remiten a un *buen comportamiento*, circunscripto por las nociones de respeto, responsabilidad e higiene. El *respeto a la maestra* es un elemento recurrente en las conversaciones informales mantenidas con las madres bolivianas, en particular cuando se refieren a las diferencias que encuentran entre la *escuela de allá* (Bolivia) y la *escuela de acá* (Argentina). En estrecha relación al modelo educativo de origen, como sostienen Franzé Mudanó *et alii*, la maestra representa, según la relación jerárquica maestro-alumno, una figura de autoridad incuestionable a la que se debe rendir respeto y obediencia¹⁹. Dado que para ellas constituye uno de los pilares sobre el cual debería descansar la educación escolar, una queja frecuente que expresan entre ellas es, precisamente, la *falta de respeto* hacia la maestra (además de la indisciplina y la violencia física). Entre las respuestas obtenidas en las entrevistas también se desliza el mandato moral ancestral que en Bolivia se ha transmitido de generación en generación como una de las máximas de la conducta humana y que en la actualidad ha sido adoptado por el discurso político oficial: *ama sua, ama llulla, ama quella* (que en castellano significa: no seas ladrón, no seas mentiroso, no seas flojo).

En general, los chicos y chicas identificados como bolivianos no son vistos como alumnos con “problemas de conducta” o “trastornos de conducta”,

¹⁷ DOMENECH, Eduardo. Escuela, pensamiento de Estado e inmigración boliviana: entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de la alteridad.

¹⁸ Las características positivas atribuidas a los alumnos bolivianos se corresponden con aquellos parámetros de conducta y los mismos valores que están detrás del orden escolar que reflejan los actos escolares patrióticos, una conducta que aparece referenciada en los atributos que se espera que el abanderado revista en representación de la escuela, de la escuela de la nación argentina. Los atributos asignados a los alumnos bolivianos como colectivo se corresponden con las condiciones que deben reunir, según la normativa escolar y la comunidad educativa en su conjunto, los alumnos merecedores de la bandera nacional, los “abanderados”: buen rendimiento académico, buena conducta, además de “asistencia y puntualidad y corrección”, según el reglamento escolar, o ser “respetuoso”, “educado” y “no faltar a las reglas”, según los acuerdos escolares. Sin embargo, a pesar de reunir las características requeridas para ser abanderado, el carácter de no-nacional de los alumnos “bolivianos” despierta un conflicto en torno a la apropiación y representación legítima de los símbolos de la nación argentina.

¹⁹ FRANZÉ MUDANÓ *et alii*, *op. cit.*

lo cual se relaciona básicamente con los parámetros de comportamiento establecidos por los docentes, un aspecto central de la representación que existe acerca del *buen alumno*. En cambio, aquellos que podrían llegar a ser considerados como *problemáticos* debido a su *mala conducta* son concebidos como excepción²⁰. Los alumnos considerados como *problemáticos*, en cambio, son los “cordobeses” o “argentinos”, denominados también “los nuestros” para diferenciarlos de los *bolivianos*. Es frecuente que a los alumnos de las escuelas llamadas *urbano-marginales* sean considerados por los docentes como de este modo, les asignen de manera generalizada atributos relacionados a la “agresividad”, la “mala conducta” o la “falta de hábitos”. El hecho de que para las maestras los alumnos y alumnas considerados bolivianos se destaquen por su “conducta” los diferencia de “los nuestros”.

De esta manera, a partir de las diferencias entre alumnos bolivianos y argentinos, se construyen en la escuela, por contraposición, algunos binomios como éstos: respetuosos, educados, correctos y groseros, irrespetuosos; sumisos, dóciles, callados, tímidos y sueltos, desinhibidos, contestadores; impecables, prolijos y sucios, desarreglados; tranquilos y agresivos, conflictivos; responsables, aplicados, estudiosos y vagos, irresponsables. En esta división entre alumnos bolivianos y argentinos, la atribución de características positivas a unos y negativas a otros, respectivamente, hace también que se establezca una marcada preferencia por aquellos identificados como *bolivianos*. Esta predilección se lleva al límite cuando algunas maestras declaran que ellas desearían que todos los alumnos de la escuela fueran bolivianos. Vale preguntarse qué ocurriría en la escuela y entre los docentes si esta expresión de deseo se tradujera en una presencia real.

En suma, estas representaciones en torno a los alumnos considerados *bolivianos*, tanto mujeres como varones, obtienen sus condiciones de posibilidad en un espacio social estigmatizado a raíz de algunas de sus marcas ligadas a la pobreza y la marginalidad social, que es visto desde afuera y también experimentado desde dentro, a pesar de las tensiones y dilemas que genera, como *escuela del fondo*. Es el contexto escolar específico, configurado por el origen de clase de los alumnos y las características generales atribuidas a ellos como conjunto homogéneo y cerrado, lo que habilita a la vez que explica las connotaciones positivas, referenciadas en la figura del *buen alumno* como expresión del orden escolar deseado, que se asignan a los alumnos identificados como bolivianos y, en particular, las preferencias que hacia ellos se declaran.

²⁰ Entre buenos compañeros de clase, las características positivas que acercan a los bolivianos al ideal de buen alumno según los parámetros de las maestras, se traducen en atributos negativos como ser “acusetes” o “buchones”.

Conclusiones

En la escuela se produce y circula un conjunto de representaciones alrededor de quienes son identificados o pensados como *alumnos bolivianos* que envuelve atributos valorados socialmente como *negativos* o *positivos*. Como han mostrado diversos estudios etnográficos locales, se trata principal pero no exclusivamente de estereotipos y prejuicios relacionados a la falta de habilidades cognitivas o dificultades de aprendizaje: un rasgo que se les suele adjudicar es la “lentitud”, sobreentendida como mental o intelectual, en particular para aprendizajes relacionados con la lengua y sus usos. En este sentido, la presente investigación ratifica aquellos hallazgos hechos por otras investigaciones. Pero también explora una dimensión de la vida escolar que permitió advertir otras construcciones en relación a la alteridad signada por la presencia de *alumnos bolivianos* en la escuela. Una serie diferenciada de atributos que generalmente adquiere una connotación positiva muestra una estrecha relación con la figura del *buen alumno* que la escuela construye mediante sus grandilocuentes relatos y pequeñas acciones cotidianas: en este sentido, los *alumnos bolivianos* serían fundamentalmente “respetuosos”, “educados”, “estudiosos”, “responsables” e “impecables”. Son estas características *positivas*, en particular ciertas virtudes morales que escasearían entre el resto de los alumnos, las que a manera de contribución, voluntaria o involuntaria, habilitarían una convivencia basada en la valoración mutua: los *bolivianos* tendrían algo valioso que aportar. De otra manera, pareciera imposible justificar una presencia construida como extraña o diferente, que si bien resulta problemática en tanto afectaría la cohesión social en el espacio escolar, no puede ser admitida como tal. Pareciera que sólo a condición de que ciertos individuos o grupos reúnan determinadas virtudes morales y sociales pueden ser admitidos o aceptados por aquella “sociedad receptora” en tanto sociedad nacional que se autoinvierte con el poder de sancionar quienes son merecedores o no de formar parte de ella. Los diversos sentidos y usos del símbolo nacional por excelencia, la bandera, analizados en un espacio escolar marcado por una presencia interpelada como *no-nacional*, condensan a nivel microsociales aquellas tensiones y contradicciones político-ideológicas que desata la convivencia entre nacionales e inmigrantes extranjeros o *extranjerizados* en el orden macrosocial.

Al mismo tiempo, mediante calificativos como “sumisos” o “dóciles”, enunciados como si fueran neutros, son colocados en un lugar de subordinación. Aún con calificativos no necesariamente peyorativos como “callados” o “tímidos” son diferenciados del resto de los compañeros. En general, las representaciones que recaen sobre ellos hablan de aquél comportamiento esperado y valorado en la escuela como son el respeto de aquellas normas cuyo quebrantamiento

significaría una alteración del orden escolar establecido. Son calificados como “correctos”, son vistos como portadores de un comportamiento *correcto*, es decir, un comportamiento libre de errores o defectos que no hace necesaria la intervención docente para adecuar su conducta a la que un *buen alumno* debiera tener. Esta proximidad entre su comportamiento y los parámetros de conducta establecidos por los docentes hace que los alumnos identificados como bolivianos no sean vistos como alumnos “problemáticos”. Es decir, aunque como conjunto social son percibidos como una presencia problemática, no son individualizados como alumnos problemáticos. En contraposición, los alumnos considerados de este modo son los “argentinos”, asignándoseles atributos “negativos” de diversa índole (relacionados a la “agresividad”, la “mala conducta” o la “falta de hábitos”). Esta caracterización del alumnado se corresponde con el estigma que lleva la escuela como *escuela del fondo*. De esta manera, como vimos, la división establecida entre *alumnos bolivianos* y *alumnos argentinos* habilita la construcción de un conjunto seriado de antinomias basadas en el origen social y nacional de los alumnos.

La asignación de atributos positivos a los *alumnos bolivianos* descansa en el discurso docente en una serie de explicaciones acerca de las propiedades de la cultura de origen, como si se tratara de un rasgo típico de *los bolivianos*, ya sea del orden individual como del grupal, y también ajeno a las circunstancias sociales y educativas más amplias. Según los distintos testimonios obtenidos, las cualidades personales asignadas a los *alumnos bolivianos* son confirmadas o validadas por los progenitores de quienes son depositarios de estas identificaciones: ser un buen alumno implica tener un *buen comportamiento* que se adquiere mediante respeto, responsabilidad e higiene. Otras explicaciones acerca de las características que diferenciarían a bolivianos y argentinos se sitúan en la interacción con la sociedad receptora, en el intercambio cotidiano con *los argentinos*, en las implicancias de *ser extranjero* (en el sentido de extraño o ajeno del lugar), en el hecho de *estar en otro país*. En otro sentido, la metáfora de la escuela como casa u hogar de los argentinos para explicar los diferentes comportamientos entre bolivianos y argentinos, asumiendo la territorialidad material y simbólica de la nación argentina, también denota la diferencia entre anfitriones e invitados, entre nacionales y extranjeros, entre conocidos y extraños. Ilegitimidad consustancial²¹, como la califica Sayad, que se le confiere a su presencia en una sociedad que no deja de recordarles, mediante pequeños actos cotidianos, que ellos, los inmigrantes y sus hijos, nacidos o no en otra parte, *nacionales* o *no-nacionales*, son de otro lugar, no pertenecen *naturalmente* a una sociedad - como si fuera una

²¹ SAYAD, Abdelmalek. Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración.

totalidad completa - que se asume espontánea y automáticamente como “receptora”. Es a través de estas interacciones sociales cotidianas en diversos espacios sociales como la escuela, que la inmigración, en tanto construcción social y política, se materializa como *presencia ilegítima*, como una presencia que debe ser permanentemente justificada, porque la *sociedad receptora* no puede admitirla como una presencia permanente.

Estas características positivas atribuidas a los *alumnos bolivianos*, como conjunto homogéneo y cerrado, que los acercan a la figura del *buen alumno* como expresión del orden escolar deseado y con lo cual se ve favorecido su rendimiento académico, no es necesariamente extrapolable a otras instituciones escolares a pesar de las coincidencias que pueda haber en términos de reconocimiento en clave nacional. Además de la presencia numérica, la cual moldea representaciones y prácticas escolares, es el contexto escolar específico, marcado por la pobreza y la marginalidad social, el que habilita estas representaciones positivas acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos. Es su presencia en *una escuela en los márgenes y de los márgenes*, la *escuela del fondo*, lo que colabora con que los *alumnos bolivianos* puedan contrarrestar las contrariedades cotidianas a las que están expuestos por el hecho de ser identificados como *bolivianos*. En otras palabras, es en un contexto de exclusión que su experiencia escolar no queda tan expuesta al fracaso escolar.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre. *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo/CONACULTA, 1990.
- CAGGIANO, Sergio. *Lo que no entra en el crisol: Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Buenos Aires: Prometeo, 2005.
- DEVILLARD, Marie Jose. *Españoles en Rusia, rusos en España*. Las ambivalencias de los vínculos sociales. Madrid: CIS-SIGLO XXI, 2006.
- DOMENECH, Eduardo. Escuela, pensamiento de Estado e inmigración boliviana: entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de la alteridad. *Argumentos, Revista de Crítica Social*, n. 15, 2013.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos. In AA.VV. *Volver a pensar la educación: política, educación y sociedad*. Madrid: Paideia/Morata, 1995.
- _____. Texto y contexto en la educación para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología. In FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (ed.). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, 1986.
- FRANZÉ MUDANÓ, Adela. *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid, 2002.
- FRANZÉ MUDANÓ, Adela; MOSCOSO, María Fernanda; CALVO SÁNCHEZ, Albano. “Donde nunca hemos llegado”. Alumnado de origen latinoamericano:

- entre la escuela y el mundo laboral. In ARJONA, Ángeles; CHECA, Francisco; BELMONTE, Teresa (eds.). *Biculturalismo y segundas generaciones*. Integración social, escuela y bilingüismo. Barcelona: Icaria, 2011.
- GRIMSON, Alejandro. Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina. In GRIMSON, Alejandro; JELIN, Elizabeth (comps.). *Migraciones regionales hacia la Argentina*. Diferencia, desigualdad y derechos. Buenos Aires: Prometeo, 2006.
- JULIANO, Dolores. El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria. In RINGUELET, Roberto (comp.). *Procesos de contacto interétnico*. Buenos Aires: Búsqueda, 1987.
- NOVARO, Gabriela; BORTON, Laureano; DIEZ, María Laura; HECHT, Ana Carolina. Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 13, n. 36, 2008.
- SINISI, Liliana. La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”: estigma, estereotipo y racialización. In NEUFELD, María Rosa; THISTED, Ariel (comps.). *De eso no se habla...* Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba, 1999.
- SAYAD, Abdelmalek. Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración. *Apuntes de Investigación del CECYP*, n. 13, 2008, p. 101-116.
- TRPIN, Verónica. *Aprender a ser chilenos*. Identidad, trabajo y residencia de migrantes en el Alto Valle de Río Negro. Buenos Aires: Antropofagia, 2004.

Abstract

“Bolivians” in the “Argentinian school”: representations of the children of Bolivian immigrants in an urban peripheral school

The article problematizes the presence of students identified as “Bolivians” in a state primary school located in a neighborhood on the urban periphery of the capital of Cordobesa, whose history and daily life are influenced by the early settlement of immigrant workers from distinct regions of Bolivia. Observations made in diverse academic situations and interviews conducted with field subjects analyze the Bolivian students in their daily interactions within the school. The empirical evidence utilized to elaborate this article is a product of field work performed fundamentally in the years 2002-2004 and 2007-2008 in the school.

Keywords: school, Bolivians, Argentina.

Recebido para publicação em 06/03/2014.

Aceptado para publicação em 28/05/2014.
Received for publication in March, 06th, 2014.

Accepted for publication in May, 28th, 2014.

ISSN impresso: 1980-8585

ISSN eletrônico: 2237-9843