

Palabras desoídas – palabras silenciadas – palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires¹

Gabriela Novaro*

Resumen

En este trabajo se presentan algunas reflexiones en torno a la forma en que transcurre la escolarización de niños provenientes de Bolivia en escuelas de Buenos Aires-Argentina. A propósito de múltiples situaciones registradas en una institución educativa de nivel primario, se avanza en torno a las siguientes cuestiones: las tensiones identitarias étnicas y nacionales que atraviesan a estos niños en contextos de aprendizaje, los cuestionamientos que realizan al discurso educativo humanista al contrastarlo con sus condiciones reales de vida, los sentidos de sus silencios y silenciamientos. Abordamos las representaciones de los docentes sobre las formas de habla y los saberes en contextos educativos interculturales, para detenernos en los múltiples sentidos de las palabras, silencios y saberes que despliegan estos niños y los adultos en situaciones cotidianas de interacción y de aprendizaje formal. Hacemos referencia a ciertos mandatos y presupuestos del paradigma educativo hegemónico vinculados a los estilos comunicativos que se imponen como comunes y su relación con aquellos asociados a diversos grupos que concurren a las escuelas de Buenos Aires. El trabajo avanza a partir del análisis de material documental y de los registros etnográficos realizados en una escuela de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires durante los años 2005, 2006 y 2007.

Palabras clave: Voces. Silencios. Saberes. Interculturalidad.

Unheard words – noiselessness words – translated words: voices and silences of the bolivian children in Buenos Aires schools

Abstract

In this work we present some reflections on the way that children coming from Bolivia transit schooling in formal educational institutions of Buenos Aires Argentina. Given certain situations recollected in a primary school, we advance towards the following issues: the ethnic and national identities tensions that these children live in learning contexts, the questioning that these students pose to educational humanistic discourses when they contrast it with there real life conditions, the meanings of their silences and their noiselessness. We pay attention to teachers representations of ways of speaking and knowledge in inter-cultural educational

* Professora Doutora da Universidad de Buenos Aires (UBA) – Argentina.

Gabriela Novaro

contexts, to concentrate in the multiple meanings of words, silences and knowledge that these children and adults unfold in both situations, everyday interactions and formal learning. We concentrate on certain institutional commands and suppositions of the hegemonic educational paradigm, related to certain communicative styles, imposed as ordinary, and the relation of these to other styles associated to diverse groups that attend to schools in Buenos Aires. The work is based on the analysis of documents and ethnographic records done in a school of the south zone of the city of Buenos Aires during the years of 2005, 2006 and 2007.

Keywords: Voices. Silences. Knowledges and inter-culturality.

Introducción

En este trabajo nos referimos a las palabras de niños y adultos, y también a sus silencios, nos detenemos en el sentido de encuentros, desencuentros y silenciamientos en contextos escolares interculturales.

Las reflexiones se realizan considerando la experiencia de trabajo en escuelas de Argentina, tanto a partir de actividades de investigación que se desarrollan en la Universidad de Buenos Aires,² como por la integración y colaboración en programas estatales que abordan (y se proponen intervenir) específicamente en la temática.³

La escuela en la que trabajamos desde el año 2004 se ubica en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires y atiende población de una villa de emergencia cercana.⁴ Su matrícula está compuesta en un 80% por alumnos bolivianos, paraguayos y peruanos o hijos de bolivianos, paraguayos y peruanos y de migrantes de provincias del norte de Argentina.

A partir de Mayo del año 2005 iniciamos en esta escuela un trabajo sostenido atendiendo a numerosas situaciones de interacción en la escuela. En el año 2006 presenciamos clases de ciencias sociales de cuarto grado en las que seguimos la secuencia completa sobre el tema "sociedades indígenas". Trabajamos con 25 chicos de entre 10 y 11 años. Realizamos charlas informales y entrevistas con todos y profundizamos estas entrevistas con los niños de nacionalidad boliviana.

Algunos de estos niños habían vivido hasta poco tiempo atrás en zonas andinas de Bolivia, vinculados a la producción agrícola; muchos de sus padres tenían vínculos más o menos estrechos con organizaciones de la colectividad boliviana en Buenos Aires. Algunos de ellos hablaban o entendían el quechua o el aymará. Otros eran en realidad hijos de inmigrantes bolivianos pero aparecían en la escuela identificados como bolivianos.

El presente trabajo, avanza sobre algunos aspectos de sus experiencias escolares que nos resultaron sumamente significativas: las interacciones comunicativas en contextos de aprendizaje de ciencias sociales y la contrastación abierta o velada de sus representaciones con ciertas concepciones escolares.

Para ello reproducimos tres escenas de clase. Se advierte en ellos que a través de palabras omitidas y emitidas por los niños, en parte escuchadas, en parte desoídas, en parte traducidas por los adultos, se ponen en evidencia algunos aspectos centrales de estos contextos: las tensiones en torno a las identidades sociales y étnicas y los límites del humanismo escolar en un contexto de privación. Realizamos a continuación algunas reflexiones acerca de la política educativa y las representaciones docentes considerando la cuestión del silencio y el silenciamiento de los niños, para detenernos en un aspecto poco trabajado en estos contextos: la dificultad de escuchar las voces y comprender los silencios de los niños, pero también para articular palabras adultas en torno a las situaciones en gran medida dramáticas de su vida.

Las escenas, construidas a partir de los registros, no son más que disparadores, pinturas de situaciones que remiten a otras situaciones significativas y recurrentes, utilizadas en tanto condensan distintas cuestiones que deseamos presentar. Adquieren sentido vistas a la luz de las voces y actitudes de niños y adultos en innumerables otras situaciones.

Palabras y silencios en tres escenas escolares

1. Primer acto: Identidades en disputa, identidades apeladas, identidades silenciadas

En una clase de inicio sobre el tema “sociedades indígenas” en cuarto grado, luego de escuchar en el grabador un carnavalito que trajo la maestra para introducir el tema se produce el siguiente diálogo:

M^o: *¿Qué pasó con esta canción?*

nene: *Está rayada.*

La maestra pregunta por los instrumentos, los chicos no responden:

Nenes: *ayayayayayay.... chichichí chi chicha ... Guati guati (en tono de burla)*

M: *¿A ver si alguno va reconociendo esta música?*

Nene: *Emil, (nena recién llegada de Bolivia donde vivió varios años con sus abuelos que hablaban el quechua y trabajaban en el cerro, alternados con algunos periodos vividos en la ciudad de Santa Cruz) bailá eso!*

Chris (nene argentino hijo de padres bolivianos): *eh, ¡bailá enana!* (a M. José, nena boliviana, hija de padres bolivianos).

Gabriela Novaro

M: *¿ identificaron algo, escucharon algo parecido en otro lado? ¿Vos Sole (hija de padres bolivianos)?*

Sole: *En Bolivia.*

Fr: (nene argentino con reiteradas conductas agresivas hacia sus compañeros de Bolivia y Paraguay): *Puaj.*

M: *Yo había partes que no entendía. A ver Emil...*

Emil: *Porque hablaban en quechua.*

M: *¿Qué es el quechua, qué es Jennifer el quechua?*

Jenni (nena boliviana): *es un idioma.*

F: *Y de lo que escucharon en quechua ¿identificaron alguna palabra... Vos Jazmín? (nena boliviana) ¿Vos Deisa qué escuchaste?*

Nena (señala a otra): *Ella habla en quechua.*

M: *Vos Sole ¿sabés algún nombre, venís a escribir en el pizarrón? Vos Emil... me ayudás? Gerzon, Gastón lo sabés escribir? Luisito vos te acordás? (también nenes bolivianos).*

Nene: *Seño, Gerzon sabe.*

La maestra aclara que en Bolivia también hablan el español, charlan sobre como llegó el español a América, un nene menciona a los indios, la maestra pregunta porque los llaman indios.

Emil: *Porque decían que eran salvajes.*

Nene: *porque mataban animales.*

Cris (Un nene hijo de padres bolivianos hablantes de quechua y participante de festividades de la comunidad boliviana): *Porque vivían separados de la gente civilizada.*

M: *¿Quiénes?*

Chris: *la gente como nosotros.*

M: (mostrando un arco, un máscara, una quena) *¿Pueden identificar alguna de estas cosas?*

Es inevitable preguntarnos por un lado que sucede con las múltiples interpelaciones identitarias de estos niños en contextos de aprendizaje, más aún, que sucede cuando una marca fuerte en su identidad (como la lengua) es apelada e invocada por la docente aparentemente para habilitar el despliegue de un saber. Se advierte como sus identidades, sus procedencias son en este caso a la vez destacados y estereotipados.

La valorización de sus saberes era uno de los objetivos con que la maestra se proponía desarrollar la secuencia "pueblos indígenas" Sin embargo, pareciera en la situación relatada que el formato escolar y los prejuicios instala-

dos (condensados en el fuerte y dramatizado *puaj* de su compañero argentino cuando se nombra a Bolivia), hacen de este saber algo bastante difícil de ser presentado como legítimo y valorado. Pero además, esto se hace paradójicamente, visibilizando una marca que los niños tal vez prefieran mantener oculta. Se advierte en esta situación que el señalamiento de la diferencia, colocando al sujeto interpelado en el lugar del *otro* (un otro que en este caso es “el tema de estudio”), puede funcionar como una forma de violencia en tanto identifica y obliga a hacer explícita esa identificación (...) La escena muestra entonces que, a pesar de los intentos de romper distancias, las distancias se imponen.

Las distancias también se advierten en la actitud de la docente, cuando frente a la identificación con “nosotros los civilizados” de un niño que tal vez esperaba posicionado del lado de los indígenas, en vez de problematizar la cuestión se aferra a poner la atención de los niños en algunos objetos “típicamente indios”.

Para comprender la distancia entre los comentarios de los chicos y lo que la maestra (y también nosotras) supusimos que sucedería en sus formas de concebir estos pueblos (que, de alguna manera y considerando su propia historia, es también una forma de concebir aspectos de si mismos), entendemos que estas distancias solo pueden comprenderse ubicándolas en el contexto de diversidad y desigualdad en que viven estos niños.

Los niños, y en particular los niños migrantes que asisten a la escuela, aparecen atravesados por fuertes tensiones identitarias, tal como se manifiesta en los siguientes comentarios en torno a la forma en que vivencian y sienten representado en la escuela su lugar de procedencia:

Lo que no me gusta de esta escuela es que me digan que soy boliviana solo porque nací en Bolivia...

Si yo nací en Buenos Aires y mi mamá en Bolivia ¿yo qué soy?

Mis papás lo hablan (el quechua), pero mis hermanos no. Ni yo también quiero aprender ese idioma porque no me gusta hablarlo.

Me quiero ir y no me quiero ir...(a lo que contesta su amigo) Entonces que se parta a la mitad.

Estas frases (e innumerables más escuchadas en la escuela) dan cuenta de que los chicos perciben muy claramente la tensión, el carácter cambiante en sus vidas y sus referencias identitarias, que esto es un tema, un problema, una pregunta para ellos. La forma en que se posicionan frente a la propuesta escolar de recuperar su historia y sus saberes de Bolivia, no puede ser comprendida sin considerar estas tensiones

En trabajos recientes advertimos que para los chicos con los que hemos trabajado, la “bolivianidad” tiene características y un peso muy variado

Gabriela Novaro

pero siempre significativo. Bolivia parece ser en todos ellos un referente de importancia. En la reconstrucción de sus historias era evidente que vivenciaban muy profundamente la tensión volver-quedarse, eran evidentes también las marcas de la movilidad en sus experiencias y sus afectos.

Esto, de más está decirlo, no agota el contenido ni el sentido de las referencias e identificaciones de los chicos migrantes bolivianos en Buenos Aires. Son solo aspectos reiteradamente encontrados, que coexisten, con alusiones más o menos indirectas a su situación socioeconómica, a sus vínculos familiares, a sus ámbitos socioterritoriales o barriales, a las relaciones con sus pares, etc.

El tema de sus identificaciones, en definitiva y como siempre parece serlo, es bien complejo y contradictorio en estos niños, expresado en la coexistencia de valorizaciones del país de origen, con percepciones sobre las marcas negativas asociadas al mismo.

Los chicos bolivianos, vivencian también cotidianamente tensiones muy claras de sus adultos de referencia en torno a cuestiones identitarias. Estas tensiones se inscriben en un contexto social en el que suele registrarse una imagen negativa de las “migraciones recientes”. “Lo boliviano” se convierte en una categoría a la vez cuestionada y reafirmada, 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, a la vez que como un referente de identificación colectiva. Cabe señalar también que en Buenos Aires la población migrante procedente de Bolivia, ha construido distintas estrategias de organización, con posiciones identitarias tanto alineadas con los movimientos etnopolíticos de pueblos originarios que suelen afirmar identidades en términos étnico-culturales, como otras en las que las construcciones identitarias giran en torno a “ser de otro lugar”, en términos étnico-nacionales (GRIMSON, 1999; RESTREPO, 2004).

Considerando esto último, además de lo nacional, merece algún comentario el tema de la identificación o no de los niños con lo indígena, en un contexto donde la micropolítica de la clase iba, aparentemente, en el sentido de la valorización de estos pueblos. Pero la pregunta obvia es hasta donde la micropolítica puede contrarrestar los efectos de la ideología hegemónica. Si nos atenemos al ejemplo puntual, pareciera que mas bien poco. Los niños reafirmaban en general el presupuesto de que los indígenas son seres primitivos y antiguos (presupuesto ampliamente instalado en el discurso social). Esta idea era incluso reiteradamente afirmada frente a información contrastante desplegada por la docente.⁶ En diversas entrevistas los chicos en general y también los chicos bolivianos o hijos de padres bolivianos, enfatizando la asociación de “lo indígena” con la naturaleza y la carencia, vinculaban sus costumbres a la ausencia de trabajo, de casa y de ropa, al hecho de que *son negros* (atributo asociado rei-

teradas veces a valores negativos). Resulta evidente, al menos en el contexto de la escuela, que estos chicos no se autodefinían como indígenas.

Se advierte entonces que, frente a la claridad con que los niños daban cuenta en las entrevistas de como percibían las tensiones identitarias que atravesaban sus vidas, en particular la “marca” de su nacionalidad, su observación en situaciones formales de aprendizaje nos dió múltiples indicios de que estos mismos niños no hacían explícitas de la misma forma y con la misma intensidad estas problematizaciones cuando se trataba de los contextos formales de aprendizaje.

Esta aparente contradicción entre sus palabras privadas y públicas, sus tomas de posesión y sus valoraciones, es en ocasiones tildada de incoherente. Por el contrario creemos que, además de puesta en evidencia, debe ser pensada, descifrada, significada si realmente queremos entender las trayectorias de estos niños. Su posición en alguna medida dual, inconsistente, puede tal vez ser vista como indicio de su habilidad para ubicarse en contextos conflictivos y cambiantes y también para entrelazar diferentes formas de representación del mundo, para traducir y resignificar sentidos en contextos claramente interculturales. Esta aparente contradicción habla de sus múltiples experiencias y referencias culturales, de la complejidad de sus vidas e identificaciones. Solo puede ser entendida en referencia a procesos socioculturales más amplios que el aula y la escuela. Los procesos socioculturales más amplios en este caso, remiten en gran medida a situaciones de pobreza, desposesión, migración y profundas tensiones en torno a la definición de identidades nacionales y étnicas.

2. Segundo acto: Palabras inferidas y cuestionamientos no escuchados: cuando los niños señalan los límites del humanismo en un contexto de privación

En las clases que siguieron a la presentación del tema se presentaron dibujos y fotos que concitaron la atención de los chicos. En encuentros posteriores la maestra leyó algunas leyendas. Los chicos se entusiasmaron ubicando en el mapa la localización de diaguitas y guaraníes. Luego, el manual y el tratamiento escolar más tradicional, cuestionarios y tareas, con cierres de clases volcadas en esquemas y síntesis a copiar del pizarrón. Al cierre del tema se comenzó a avanzar sobre “La conquista de América”. Y entonces pareció imponerse con peso propio una reflexión sobre el abuso y el respeto:

Es: *les enseñaban sus cosas para sacarles la tierra para hacerlos esclavos.*

Fr: (nene con reiteradas conductas agresivas hacia sus compañeros bolivianos y paraguayos): *¿Qué cosas si no existía nada?* (la docente no retoma el comentario).

....

M: *¿Antes de ser argentinos, uruguayos,..., qué somos?*

Gabriela Novaro

Nenes: *gente, seres humanos, seres vivos.*

M: *¿Qué es más importante?*

Fr: *Argentino, ser argentino primero.*

...

M: *¿cuál es mejor, esa época o la de nosotros?*

Cris: *la de nosotros.*

M (traduciendo un comentario de otro chico) *E dice que para el la de otras culturas porque eran mas naturales.*

....

M *¿porque no respetaban a los indios?*

Emil: *porque se vestían mal.*

Nene: *Eran distintos.*

...

M: *¿ porque lo importante es que todos somos...?*

Humanos (contestan varios en un tono que hace pensar que del tema ya hablaron y saben lo que M espera escuchar).

M sigue con una larga perorata sobre las sociedades humanas...

M: *¿ Hay una cultura mejor y una cultura peor?*

Algunos dicen que si y otros que no. M no les pregunta porqué, no confronta distintas perspectivas, sigue tal vez dando por supuesto que todos, algún día, de tanto escucharla, contestarán que "no".

M: *¿ peor o distinta?*

....

M: *¿es lo mismo ser distinto que ser mejor o peor?*

....

M: *¿porqué mucha gente piensa mal de los pueblos originarios, les saca la tierra?*

En: *porque algunas tierras de ellos tienen petróleo.*

Cris: *porque son gatos* (M hace de cuenta que no escuchó nada).

M: *¿está mal vivir de otra forma... está mal vivir en una casa de tierra, en un departamento, en una casa de chapa?*

Ga: *Esteban dice que sí, porque a el no le gusta vivir en una casa de chapa.*

F: (sin considerar el comentario) *¿ qué cosa tenemos que nos tienen que respetar las leyes?... el respeto por los derechos. ¿Antes que todo que somos?*

Humanos (varios en corito).

El discurso del respeto y la valoración apareció en las primeras charlas que tuvimos cuando la maestra comentó las intenciones que tenía en el desarrollo del tema: que los chicos valoraran estos pueblos y comprendieran que se trata de grupos que viven actualmente. Además de la valoración de los pueblos indígenas, como ya mencionamos, la maestra expresó reiteradamente su intención de que “aparezcan” las voces de los chicos, que recuperen sus conocimientos y valoren lo que saben, en especial a partir de experiencias vividas en otros países.⁷ Reiteradamente también aludía a los logros y posibilidades de estos niños y creemos, sinceramente, se preocupaba por encontrar la forma de llegar a ellos.

Sin embargo, esta escena y la anterior dan numerosos indicios de cómo, en los hechos, la propuesta para “dar lugar” a los saberes de los chicos se redujo en general a habilitar sus recuerdos y palabras y a propuestas para evocar objetos, prácticas y términos de uso frecuente en su país. Más allá de las intenciones explicitadas por la maestra, la actividad de los chicos más claramente involucrada en estas situaciones parecía ser recordar o adivinar. Se advirtieron claramente las limitaciones para desarrollar estrategias de incorporación sistemática de otros saberes, lo que implica no solo su mención y evocación, sino también su problematización, contrastación, etc.

La respuesta de los chicos fue diversa: algunos ausentes de la dinámica de la clase, otros fuertemente involucrados en el juego, compitiendo por encontrar la palabra justa que suponían la docente quería oír, pero también preguntando detalles, anécdotas y en ocasiones, dando cuenta a través de sus interrogantes de dudas profundas y en ocasiones de cuestionamientos de fondo a la forma de plantear el tema. Todo ello alternado con innumerables conflictos, golpes, insultos, y con los retos y castigos consecuentes. Por último, la clase de cierre de la que recién reproducimos el final.

Frente a la dificultad de constatar si el desarrollo de la secuencia había tenido el efecto formativo esperado, la docente parece haber optado por un atajo que bien puede terminar en un callejón sin salida: la obsesión por escuchar a los chicos repetir su discurso “políticamente correcto”. Hay claramente un salto entre el nivel de repetición y evocación implicado en el tratamiento del tema que predominó en las clases anteriores, (sumado a la búsqueda de asociaciones y lógicas puntuales para explicar prácticas o describir objetos particulares), y el supuesto nivel de conceptualización y generalización mayor para referirse a la cuestión de la diversidad cultural, los derechos humanos y aún más las características compartidas por todos los hombres, a las que la docente intentó referirse reiteradas veces en el cierre. Se trata, desde la posición de la docente, de un discurso que podríamos definir como humanista, del discurso de la tolerancia y el respeto. Los chicos en general, más que conceptualizar en torno a él, se empeñan en adivinar los términos que suponen la docente espera oír. También, evidentemente, introducen significativas observaciones, referencias humorísticas y casi grotescas pero sumamente reveladoras (com-

Gabriela Novaro

parar el lugar de los indios en la conquista con “los gatos” en obvia alusión a sujetos que realizan prácticas sexuales socialmente cuestionadas) e interpelaciones que en general la maestra desoye.

Advertimos numerosas referencias a las propias experiencias explicitadas por los chicos en este pasaje; advertimos también que cuando la mención de esas experiencias no se utilizaba para responder a una pregunta puntual a para sostener la posición de la docente (los términos en quechua en la primera clase, el humanismo en la segunda) en general no eran retomadas. La maestra más bien, frente a los cuestionamientos a las bases de su argumento, siguió en su propia sintonía. Nos preguntamos entonces hasta donde las interpelaciones de los niños donde evidentemente se mostraban los límites del discurso humanista en un contexto de privación transformaron a esa sintonía adulta en una sintonía vacía, porque en ella no entraba lo que parecía no poder traducirse: que los chicos no quieren vivir donde viven, no se identifican con los indígenas y en algunos casos anteponen lo argentino a lo humano.

3. Tercer acto: saberes, dramas y misterios omitidos, distorsionados, traducidos

Se trata ahora de la última clase del año. Los chicos han preparado una sorpresa para la maestra que cumplió años. La docente entra en el aula y se emociona al ver una enorme torta. Luego de un rato sugiere que todos brindemos. M. Aurelio levanta su copa y dice: “porque sigamos vivos”. La maestra se emociona aún más: “muy bien, M. A. brindó por la vida”. La maestra sabe que M A vive en la villa con su madre y sus hermanos, que su padre se fue a Bolivia, que tiene la mitad de su cuerpo quemado, que no puede quedarse quieto en el aula, y que es objeto constante de la burla y el rechazo de sus compañeros. La maestra y la escuela procuran de infinitas formas mantenerlo adentro, apostar por sus posibilidades. Sin embargo, esta “traducción por la positiva”, este alivianamiento de las dramáticas palabras de un chico de 10 años que hablando de la vida dan cuenta de la cercanía de la muerte testimonian con la violencia de la omisión el lugar o más bien el no lugar que en el aula hay para los dramas de estos chicos.

Es que además de alarmarnos, las palabras de estos niños nos sorprenden en su misterio. En ocasiones resultaron realmente desconcertantes tanto los tópicos a los que se referían, como la forma de sus discursos: relatos de hechos aparentemente reales que intercambian minuciosos detalles sobre duendes y aparecidos, pasiones que parecen desenfrenadas por escenas dramáticas y en ocasiones morbosas, escabrosos detalles sobre rituales, escenas románticas, cuerpos desnudos. También nos sorprendimos con discursos donde sostienen nociones de pobreza, riqueza y popularidad difíciles de comprender desde nuestros parámetros. Aspectos todos que seguramente comparten con gran parte de los niños de su edad y de similares trayectorias de vida.

Las escenas de las clases muestran que también allí, más allá de lo limitado de las estrategias y propuestas escolares, los chicos “traían” la riqueza de sus experiencias, saberes e intereses en forma mucho más espontánea de lo que suponíamos y a partir de ellos interpretaban los conocimientos que se les presentaban. Estos saberes, en ocasiones eran usados muy pertinentemente por los chicos para contrastar su experiencia con los esquemas escolares que por ejemplo oponen dualmente características de lo rural y lo urbano, del pasado y el presente, dando cuenta de aptitudes para establecer ricas diferenciaciones.⁸ Este juego en ocasiones no estaba exento de la creatividad y el humor, desde el cual realizaban asociaciones muy creativas jugando con el doble sentido de términos y frases, introduciendo comentarios que en el almidonado contexto del aula, podían parecer vulgares y grotescos.⁹

Al respecto resulta sugerente el trabajo de B Lahire (2006). Sostiene este autor que frente a la estigmatización que la escuela suele realizar de los relatos de los niños, debemos pensar en distintos registros de habla, en la lógica de estilos más pegados a lo particular, en distintas formas de concebir la coherencia narrativa de un relato. Entendemos siguiendo a este autor que se trata de no fijarnos en la confusión que provocan narraciones que contrastan con el modelo de expresión hegemónico en la escuela, sino de preguntarnos por su lógica de argumentación antes de calificarlos de desorganizados y confusos. Reconstruir su sentido, agrega el autor, supone vincularlos al contexto, la experiencia y la historia.

Más allá de la experiencia en esta aula, se advierte en general en las escuelas que estos “otros” saberes no aparecen reconocidos como tales ni encuentran un lugar en los espacios formativos concretos. Más bien suelen ser considerados formas de conocimiento *locales, no elaboradas, incompletas*, mucho más cuando las mismas corresponden a sujetos subalternos.

En las situaciones escolares concretas, lo más frecuente parece ser, o bien la efectiva (aunque por lo general no explícita) negación de las posibilidades de producción de saberes validos de los niños pobres y étnicamente diversos, o bien su reducción y traducción a actividades o propuestas fragmentadas “de lo que se trabaja en clase” que suelen tener un estilo anecdótico, folklórico y festivo. De esta forma, la propia historia y las experiencias formativas extraescolares de los chicos permanece en gran medida silenciada, e incluso así sucede cuando el tema habilitaría su despliegue.

4. Palabras sobre voces y silencios: representaciones y mandatos docentes

Para entender el sentido de las palabras y silencios de los niños migrantes en la escuela, en principio es necesario ponerlos en relación con las voces y discursos de los docentes. No son excepcionales los adultos en las escuelas que, frente a estilos comunicativos particulares que parecen distanciarse

Gabriela Novaro

de los esperados y frente al aparente silencio, apuran el diagnóstico de “chicos silenciosos” y las proyecciones negativas sobre los destinos escolares de estos niños.

El contexto general y educativo ha sido puesto como explicación de estas miradas y cegueras; también las trayectorias formativas, los mandatos predominantes y las visiones instaladas en el magisterio.

Desde el enfoque de la privación cultural (ampliamente presente aún hoy en las escuelas) suele sostenerse una imagen de desposesión total, donde estos sujetos quedan totalmente silenciados. De allí a las teorías del choque cultural que en ocasiones interpretan las situaciones multiculturales desde la imagen de un abismo intransitable entre estilos, preferencias y valores. En el pensamiento de P. Bourdieu, encontramos interesantes elementos teóricos para entender, en parte, las situaciones relatadas. Las distancias en su perspectiva pueden comprenderse a partir de la continuidad entre el discurso educativo y las formas y contenidos lingüísticos y culturales de los sectores acomodados.¹⁰ Creemos que esta posibilidad está presente, pero no agota el sentido de lo que encontramos en la escuela donde trabajamos. Además, las situaciones relevadas mostraron que los niños en una situación de desigualdad marcada por innumerables aspectos (su edad, su situación socioeconómica, su carácter de extranjeros, etc.), distaban de internalizar acrítica y pasivamente su lugar de subalternidad y transformarse en tablas rasas a través de las cuales circulaba el discurso adulto, supuestamente prestigiado.

Ese adulto, en todo caso, lejos de un lugar y posicionamiento claro como a veces nos sugiere la teoría de la reproducción, se presenta atravesado además de por su pertenencia de clase, por innumerables y en ocasiones superpuestos mandatos sociales y educativos: del asistencialismo y la normalización, al nacionalismo y el discurso democratizador.

En los últimos años, a estos mandatos se ha sumado otro, al menos a nivel de la formulación de políticas: que las escuelas se transformen en un espacio donde el despliegue de la palabra tenga un lugar central. Numerosos documentos y directivas hablan de habilitar la palabra, dar la voz, respetar posiciones, permitir el despliegue de narraciones, desarrollar la escucha.

En estos pasajes de uno a otro mandato (que parecen superponerse sin superarse) se advierten algunos quiebres y muchas continuidades. Estas continuidades aparecen básicamente asociadas a la tendencia a la universalización de un tipo particular de sujeto y también de una cierta idea del niño, como “cosa a modelar”, si bien se reconocen variaciones en el modelo final deseado.

¿Chicos silenciosos o chicos silenciados?

Frente a la valorización del *niño hablante*, que en algunos casos, parece más bien derivar en la imagen del alumno ideal como un *histriónico parlanchín*, los chicos migrantes e indígenas suelen valorarse en la escuela negativamente como silenciosos y retraídos.¹¹ En las escenas relatadas podríamos encontrar innumerables elementos para cuestionar estos presupuestos.

En la escuela donde venimos trabajado, en las representaciones de muchos docentes se encuentra una asociación directa entre una posición distante y contenida de los chicos y las referencias culturales y nacionales con las que estos niños son identificados. De esta forma se construye una imagen naturalizada de los chicos bolivianos que los ubica en una posición de “desventaja cultural” respecto de sus pares argentinos o “criollos”. Se advierte en general en los maestros la falta de reflexión sobre su propio desconocimiento de los estilos y tradiciones históricas de esta población, y cierta tendencia a llenar este desconocimiento con prejuicios. Con esto último nos referimos a las innumerables veces que en la escuela, más que reconocer la ignorancia sobre los otros, se hacen afirmaciones taxativas sobre grupos que supuestamente carecerían de las condiciones para socializar “normalmente” a sus hijos, donde los propios parámetros se presentan como incuestionables y universales. La diversidad cultural aparece de esta forma como el caballito de batalla al que se alude para explicar la particular forma en que transcurre la escolarización de algunos chicos. El silencio es en este sentido entendido por muchos docentes como una barrera “cultural” surgida con independencia de la relación asimétrica que se da entre los alumnos y la institución.

Sostenemos en otros trabajos que 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. Las escenas relatadas muestran que esta imagen puede abortar también el arduo trabajo por escuchar lo que si dicen e intentar comprenderlo.

La contundencia de sus palabras en las interacciones más espontáneas que establecimos con ellos y también en las situaciones de clase relatadas en las escenas (y en muchas otras escenas escolares) nos permiten dudar del atributo de silenciosos asociado a estos niños. De cualquier manera, no se pueden obviar una serie de situaciones y dificultades iniciales con las que se encuentran los niños procedentes de Bolivia al entrar en la escuela, que los induce a permanecer callados: las diferencias idiomáticas/lingüísticas entre el español que hablan y el que se habla en la escuela, las situaciones de discriminación de parte de los docentes y de otros niños, los infructuosos inten-

Gabriela Novaro

tos de diálogo de ellos y sus padres con diversos agentes del Estado. Nos preguntamos por eso si se trata de silencio o silenciamiento, así como también si lo que faltan son palabras, o la expectativa de que las palabras serán escuchadas.

Entendemos que debemos considerar tanto los sentidos que estos grupos le dan a la palabra y el silencio, como los contextos de desposesión y silenciamiento en que viven, atender a la diversidad de experiencias, posiciones y actitudes (donde las palabras, los cuestionamientos, risas y gestos de estos mismos chicos se contraponen a la imagen de “niños silenciosos”) parecen todos pasos necesarios para dejar de considerarlos atributos esenciales e inmutables.

Las situaciones relatadas muestran que es válida también la pregunta sobre que pasa con las voces de los adultos. Parecería que las intervenciones de los chicos dejan a los docentes sin palabras, sin posibilidad de diálogo y los obligan a volver a un libreto que más bien parece un monólogo en tanto el interlocutor no tiene lugar.

Ciertamente en las escenas hay diálogos fracturados, el punto sería precisar si son precisamente los niños quienes no escuchan y no dialogan, o como ya repetimos, el adulto (incluso el adulto que se afirma y seguramente está a priori predispuesto al diálogo) no puede escuchar lo que rompe su sintonía, se queda sin palabras (más bien nos quedamos sin palabras) frente al cuestionamiento y al relato de lo que no se quiere oír ni se puede concebir.

Para concluir: de la reflexión sobre las ausencias a las posibilidades de la escucha de voces y silencios

En los pasajes reproducidos, se hace evidente que los niños traen el contexto a la escuela, en su carácter caótico, contradictorio, injusto. Remiten a situaciones de discriminación, a la posibilidad cercana de la muerte, a la imagen de sus padres hablando una lengua desvalorizada, a su deseo de no vivir en las casas de chapa (más que el interés por discutir si eso es o no humano). Eso es para ellos “lo cercano”. ¿Qué hacer con ello en la escuela? En principio, escucharlo, lo que no quiere decir invocarlo, porque si algo caracteriza al drama es que hacerlo público compulsivamente se transforma en una forma más de la violencia. Pero si, cuando los mismos chicos lo traen, escuchar sin omitir, ni traducir a un lenguaje lavado, lo que no puede dejar de ser denso. Tal vez entonces comience a hacerse evidente que la imagen del alumno silencioso no es más que eso, una imagen. Esa parece además una forma de dar lugar tanto a un silencio que dice mucho, como al fluir de las palabras, y de que ya no el alumno sino los adultos no nos silenciemos y encubramos el silencio que nos provocan esas vidas, las de los niños pobres, migrantes, repitiendo mecánicamente frases que, frente al drama y la denuncia, pierden definitivamente sentido y relevancia.

Entendemos que este diálogo debe hacerse con el cuidado de no presuponer que lo que expresan los niños en las situaciones de aprendizaje formal y la forma en que lo expresan es reflejo mecánico de su cultura. El aula es un espacio suficientemente determinado por lógicas propias como para presuponer esta posibilidad.

Revisar las imágenes sobre el saber social, su asociación a conocimientos incompletos e incorrectos, la jerarquización de conocimientos parecen imprescindibles para habilitar este diálogo. Hemos advertido en las clases que la participación de los alumnos tendía a presentarse frecuentemente 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. Sin embargo, las escenas dan cuenta de que sus palabras aparecían en sus propios tiempos y estilos.

A través de estas palabras es posible empezar a intuir la forma en que leen los saberes escolares “políticamente correctos, que en ocasiones los invocan a afirmarse en la distintividad, desde situaciones donde la diversidad cultural de sus grupos de referencia aparece tan fuertemente atravesada por situaciones de desigualdad. ¿Cómo no pensar que estas situaciones generan en ellos complejas tensiones identitarias?

Las intervenciones de los chicos distan de ir en el sentido político ideológico cuestionador de las relaciones imperantes. Los cuestionamientos que aparecieron espontáneamente más bien, iban en el sentido de dar lugar a los dramas y a la vida, cuando menos se los invocaba y en ese sentido, escapan a lo planificable y lo predecible.

Advertimos que ni el silencio, ni la interiorización acrítica, pero tampoco la resistencia abierta y explícita a los saberes hegemónicos explica la complejidad de lo que sucede en las aulas. De allí, en una afirmación nada original señalamos los límites a las explicaciones de la teoría de la reproducción.

Bourdieu explica muchas cosas. Sin embargo, las situaciones registradas dan cuenta de relaciones que difícilmente puedan ser pensadas solo desde posiciones y sintonías que polarizan la dualidad: discurso escolar – estilos de los sectores populares.

¿Donde ubicar, en esta dualidad el posicionamiento humanista políticamente correcto, pero vacío de referencias sociales concretas que permea los discursos escolares actuales, y, en particular la posición de la maestra que hemos retratado en estas escenas?

¿Como caracterizar las intervenciones de los niños, que marcan los límites de ese humanismo desde lo concreto de sus experiencias de la desigualdad y la injusticia?

Gabriela Novaro

El análisis en profundidad de las situaciones de aula, donde sin duda se realiza la reproducción, da cuenta de que esta no es todo lo que se realiza: historia de mandatos contrastantes superpuestos, posicionamientos de docentes que parecen el producto de complejas (y también creativas) síntesis de discursos nacionalizadores y democratizadores, exclusores e inclusores. Niños silenciosos, silenciados, activos, impugnadores. ¿Como pensar esa heterogeneidad que a veces se parece más bien al caos? Reproducción de lugares y relaciones desiguales sin duda, pero también impugnaciones implícitas a través de la contraestación de discursos infantiles que remiten a la desigualdad y la valoración subordinada de las marcas culturales de sus grupos de referencia y un discurso adulto que, sin duda desde las mejores intenciones, intenta hacer evidente sus referencias identitarias y sus condiciones de vida obviando el sentido dramático de sus historias.

No se trata solo de que la palabra de los niños comience a ser verdaderamente escuchada. Si solo ello sucediera, vuelve el fantasma de Bourdieu a hablarnos de reproducción, y, haciéndole decir lo que no dice, pero si insinúa en la defensa que realiza, a pesar de todo, de la escuela, advirtiéndonos sobre los riesgos de dejar con sus saberes y discursos a los niños de los sectores dominados, lo que ciertamente no es tema de discusión en las escuelas a las que asisten niños de sectores acomodados, obsesionados en los últimos avances de las disciplinas y las didácticas.

Dar lugar a las palabras de los niños no significa silenciar el discurso adulto, ni las didácticas ni las disciplinas. En esto también, las polaridades no hacen más que empobrecer. Tal vez si significa poner a los curriculums, los textos y planificaciones en su lugar: como uno de los aspectos que guían la tarea docente. Tras ellos, están los niños, con sus historias, sus intereses y a veces también con sus dramas. Todo esto debería también direccionar que y como enseñar, única forma de garantizar, que algo se aprenda.

Referências

BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. **Saber y relación con el saber**. Paidós: Buenos Aires. Barcelona. México, 1998. p. 1-79.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. LAIA: Barcelona, 1977.

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Siglo XXI: Argentina, 2003.

FOLEY, D. El indígena silencioso como una producción cultural. **Cuadernos de Antropología Social**, n. 19, Buenos Aires: FFyL, UBA, 2004. p. 11-28.

FRANZÉ MUDANÓ, A. **Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración**. Cap IV. Consejo Económico y social. Comunidad de Madrid. Madrid, 2002.

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

LAHIRE B. **El espíritu sociológico**. Buenos Aires: Manantial, 2006.

NEUFELD, MR Y THISTED, J. (Comps.). **De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela**. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

NOVARO, G. Representaciones docentes sobre las “formas de socialización” y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas. Campos – **Revista de Antropología Social**. p. 79-95 Universidad Federal do Parana, Curitiba-Parana- v. 6/n. 1-2 Brasil Junio de 2005.

_____. Educación Intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos. Cuadernos Interculturales, (p. 49-60) Año 4, n. 6, Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso, Chile Segundo Semestre, 2006.

_____. BORTON, A; DIEZ, ML, HECHT, C *Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires.* En **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, (p. 173-201) Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Vol. XIII n. 36. Enero-Mayo 2008.

RESTREPO, E. “Esencialismo étnico y movilización política: tensiones en las relaciones entre saber y poder”, en BARBARY, O. y URREA, F. (Eds.). **Gente negra en Colombia: Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico**, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómicas de la Universidad del Valle (CIDSE): Medellín, 2004.

ROCKWELL, E. La dinámica cultural en la escuela. **Cultura y escuela: la reflexión actual en México**. Elba Gigante (Coord.) Serie Pensar la cultura, México Conacult, 1991.

ROCKWELL, E. (Coord.). **La escuela cotidiana**. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1995.

Notas

¹ Una versión anterior de este trabajo fue recientemente presentado en el IX Congreso Argentino de Antropología Social.

² Me refiero a proyectos conjuntos de investigación desarrollados en el Instituto de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.

³ A partir del año 2000 he realizado diversas actividades en Programas de Desarrollo Curricular y de Educación Intercultural y Bilingüe del Ministerio de Educación de la Argentina. También he colaborado con distintas organizaciones gremiales docentes en torno a la forma de abordar y realizar propuestas sobre esta problemática.

- ⁴ La villa de la que provienen los alumnos que asisten a la escuela se empieza a conformar a fines de la década del 40. Hoy la habitan cerca de 18000 personas. El asentamiento de población boliviana en ella se produce casi desde el principio, pero recién se transforma en masiva en la década del 80. En esta, tal como en otras villas de Buenos Aires, habita gran cantidad de población considerada en situación de pobreza y con dificultades para el acceso a los servicios básicos.
- ⁵ En adelante abreviativo para maestra.
- ⁶ Sin embargo, advertimos que más allá de los objetivos explicitados, habría que matizar este contraste, considerando por ejemplo las numerosas frases del mismo texto escolar consultado por los niños donde los indígenas aparecen asociados al pasado, la belicosidad y la barbarie.
- ⁷ No parece un detalle menor que esto lo explicitara ante nosotras, conocedora de nuestra intención de seguir la trayectoria educativa de los chicos migrantes.
- ⁸ Los chicos entonces aludían a su tránsito por calles de la ciudad que corresponden a las características de lo rural, contrastaban su experiencia en el campo con la forma escolar de presentarlo, su conocimiento de edificios actuales que parecen del pasado.
- ⁹ Veamos un ejemplo: La maestra pregunta a un niño boliviano qué hacía su abuelo con la miel, interrumpe otro para decir: "hace guita" (niño migrante paraguayo), en otra clase la maestra habla de la dieta en la época de la colonia, diciendo: "se mantienen de huevos de pollo", interviene Ga (nene migrante boliviano) para preguntar con una sonrisa: "señor, ¿cómo se van a comer los huevos? (en alusión a los testículos masculinos) intervención ampliamente festejada por sus compañeros e ignorada por la docente.
- ¹⁰ Recordemos que esta perspectiva aparece así desplegada en "La reproducción" y matizada en otras obras de este autor. Consideremos también que Bourdieu se refiere con este esquema básicamente a la educación superior.
- ¹¹ Algunas de las precisiones sobre el tema del silencio y el silenciamiento fueron presentadas en un trabajo anterior: Novaro, G; Borton, A; Diez, ML, Hecht, C *Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires..* En Revista Mexicana de Investigación Educativa, (p.. 173-201) Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Vol. XIII N°36. Enero-Mayo 2008. En esta nueva reflexión sobre el tema pongo más énfasis en como se vinculan estos aspectos con algunas características del modelo de instrucción.

Correspondência

Gabriela Novaro – Las Heras 2740 – Florida, Provincia de Buenos Aires, C. Postal: 1602, Argentina.

E-mail: cairnova@arnet.com.ar

Recebido em 14 novembro de 2008

Aprovado em 13 de fevereiro de 2009