

La educación en debate #62

Suplemento

julio
2018

 Universidad
Pedagógica
Nacional

Escuela y migrantes: ¿igualdad en la diversidad?

por María Laura Diez*

Las escuelas han ocupado un lugar clave en la producción de identificaciones con la nación. A lo largo de su historia fueron actores fundamentales de la construcción de imágenes sobre los procesos migratorios, los pueblos indígenas y la distinción entre nativos y extranjeros. Su función integradora y nacionalizadora supuso, como uno de sus objetivos, la incorporación de los inmigrantes de ultramar (los que “bajaron de los barcos”) al país. Debían establecer una cuña entre hijos y padres, constituirse en el espacio que acogiera a las generaciones jóvenes y borrara ciertas marcas de origen.

No es extraño escuchar frases que sugieren que las escuelas “despojan a los niños de referencias sociales”, que no logran quebrar la matriz normalizadora con que fueron concebidas. Si bien discutimos estas generalizaciones, es posible reconocer la persistencia de ciertos procesos.

La migración latinoamericana, en su carácter de histórica y contemporánea, constituye una temática de ineludible referencia. Nos convoca a pensar el tratamiento de la diversidad y la desigualdad en educación y visibilizar las contradicciones entre aquellos viejos mandatos y los que hoy se nos imponen bajo nuevos consensos. Nos obliga a revisar los sentidos de la inclusión social y educativa y analizar el lugar de los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho. Nos invita a trabajar en una perspectiva de la hospitalidad que reconozca las experiencias interculturales en los procesos formativos.

En un contexto en el que la xenofobia y el racismo atraviesan los procesos de Estado, nos preguntamos por las condiciones de escolaridad de niños y niñas cuya nacionalidad de origen (o la de sus padres) acarrea marcas que los fijan a la extranjería, y que en ocasiones se articulan con el componente indígena de

la población y con la pobreza. Estas marcas suponen el desafío de una distancia que se presenta como problemática para las escuelas frente a su histórica construcción como institución con funciones nacionalizadoras, y pone en evidencia conquistas y límites de las perspectivas atentas al reconocimiento de la diversidad y los derechos humanos. Estas son reflexiones que se imponen en distintos escenarios, como el de la región metropolitana, frente a la presencia de población migrante limítrofe, visibilizada por su asociación con un fenotipo andino. Un conjunto de estudios ha puesto la atención sobre la migración boliviana en Buenos Aires, permitiendo hacer visibles experiencias cotidianas que enfrentan los estudiantes y discutir prejuicios instalados en el debate público.

Cuantificar, cualificar, clasificar

En Argentina, donde las narrativas dominantes expresan la oposición entre civilización y barbarie, nacionalizar al inmigrante europeo supuso el extrañamiento del indígena y del inmigrante latinoamericano. Lo indígena se evoca como una fuerza salvaje y destructiva que debió ser erradicada para dar luz a la Nación. Durante décadas, los textos escolares marcaron el componente blanco y europeo de la población, y exaltaron su “homogeneidad cultural”. La antropóloga María Inés Pacecca analiza cómo fueron forjándose a lo largo del siglo pasado mitos románticos sobre la migración europea, formas idealizadas a través de las cuales la Nación se narra a sí misma. La función que tienen se vincula con solapar la migración latinoamericana, con neutralizar su llegada.

La visión de la migración latinoamericana como una invasión incivilizada que hace uso de bienes y servicios que no le corresponden fue instalándose en los discursos sociales como parte del proyecto

ideológico del Estado. Al hacerlo se apela a ciertas imágenes como la del “sacrificio” de los migrantes europeos, que permiten diferenciar y ponderar las migraciones deseables. Imágenes que además fueron apropiadas y reproducidas por los descendientes argentinos de aquellos migrados desde Europa, sobre las que los mismos lograron legitimarse.

Las escuelas fueron escenarios donde se naturalizaron esas ideas, en contenidos curriculares que tendieron a abordar la migración regional como “problemática”. Encontramos huellas de esas representaciones en los intentos de limitar el acceso a derechos básicos a los migrantes limítrofes, como el recientemente fallido proyecto de ley del diputado oficialista Luis Petri, de arancelar el acceso a la salud y a la educación para un conjunto de residentes extranjeros.

Pero tomemos nota de algo: la migración proveniente de otros países de la región empieza a ser más visible hacia mediados del siglo XX, cuando los inmigrantes de ultramar arribados hasta las primeras décadas del mismo siglo (que llegaron a representar el 25% de la población) dejan de ser significativos en el porcentaje de la población. Sin embargo, desde el siglo XIX hasta la actualidad la migración latinoamericana ha sido sostenida y en ningún momento alcanzó cifras que fundamenten la imagen de invasión; por el contrario, se ha mantenido estable entre el 2 y el 3% de la población total.

El último censo de 2010 dice que el 4,5% de la población total del país es extranjera, de la cual el 30% corresponde a la migración paraguaya y casi el 20% a la boliviana. La migración desde Bolivia, que ha estado en el centro de las controversias en este último tiempo, no es la primera extranjería, pero sí la más visible en el Área Metropolitana, donde ha tendido a concentrarse en las últimas décadas. Ello ha generado sistemas de visibi-

lidad en barrios donde hay nucleamientos de población migrante, en algunos casos vinculados al acceso a la vivienda, en otros a nichos o enclaves productivos (producción/comercialización frutihortícola y textil, entre otras).

En barrios del sur de la Ciudad de Buenos Aires y en algunas localidades de la provincia de Buenos Aires, las escuelas registran estas presencias, que es tan concreta como relativa. A partir de una investigación etnográfica, junto a la antropóloga Gabriela Novaro, recorrimos durante algunos años el sur de la ciudad, registrando presencias, voces y representaciones que circulan en algunas escuelas sobre la nacionalidad de los niños y las niñas.

“Hay muchos, los extranjeros son mayoría. (Repregunto, porque los registros de esa sección no coinciden). Hay chicos que sabemos que no son argentinos, pero tienen DNI que dicen que nacieron en el país”.

“Acá son todos bolivianos o paraguayos (pregunto si los chicos o sus padres). La mayoría son hijos” (docentes de primer ciclo de primaria, zona sur, CABA).

A diferencia de países como los europeos, en los que predomina el criterio de sangre, quien nace en suelo argentino, en términos jurídicos y políticos, es considerado nacional, nativo. Sin embargo, en innumerables escenarios estatales, los hijos e hijas de inmigrantes son “extranjerezados”. Se trata de un proceso de distanciamiento social y simbólico con independencia del lugar de nacimiento, bien documentado por el antropólogo Alejandro Grimson, que construye imágenes de extranjería sobre los excluidos. Como señala la investigadora Ana Penchaszadeh, el problema es que extranjero refiere a ser extra (estar de más) o extraño. Se extranjeriza a las personas por su ascendencia nacional o étnica, por las prácticas asociadas a sus colectivos de pertenencia, por su tono de voz y sus apellidos, y también por las condiciones de desigualdad material en las que viven.

“Acá el 80% son bolivianos, te das cuenta por los apellidos, además son calladitos” (docente de 6° grado, zona sur, CABA).

Se trata de una forma de alteridad radical, que en ocasiones introduce la sospecha (“Para mí que esos chicos no son argentinos”) y obstaculiza el acceso a algunos derechos.

Se trate de niños inmigrantes o hijos de inmigrantes, sus mismas presencias en las aulas definen tramas de diversidad en las que se articulan referentes étnicos y nacionales que desafían el trabajo docente y ponen en evidencia debates no saldados en educación. Entre la ne →

→ gación de la diversidad o el señalamiento de su carácter problemático, las migraciones contemporáneas aparecen como un tipo de otredad que recuerda el carácter monolítico con que se construyó la imagen de *ser educable* y el arduo camino para su redefinición.

Incluir excluyendo

Los cambios producidos en los marcos legislativos en el nuevo milenio han tendido a dar respuesta a esas representaciones estigmatizantes sobre la inmigración regional. La normativa migratoria vigente implicó giros ponderables desde el punto de vista de acceso a derechos; hubo cambios también en la normativa educativa.

Estos marcos legales logran discutir (dentro de ciertos límites) las miradas homogeneizantes. La perspectiva de derechos humanos de la Ley de Migraciones 25.871 del 2003 pone de relieve el derecho a la salud, a la educación y a la reunificación familiar de la población inmigrante y establece el derecho irrestricto a la educación, cualquiera sea su condición de regularidad documentaria. También la perspectiva intercultural de la Ley de Educación Nacional reafirma el reconocimiento de repertorios lingüísticos y culturales que transitan las escuelas del país, a través de la creación de una modalidad específica. Esta norma hace explícita la promoción de la integración latinoamericana y establece que deben disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes o extranjeras el acceso a los distintos niveles educativos y las condiciones para la permanencia y el egreso.

Podemos rastrear la materialidad de las normativas y políticas, a través de experiencias locales (con diferencias notorias entre las distintas regiones del país), profesados y trayectos de formación docente, escuelas de modalidad intercultural y producción de materiales curriculares, que hacen visible la instalación de la temática como preocupación de la escuela pública. Uno de ellos fue el proyecto interinstitucional llamado *Repensar la inmigración en Argentina La Valija* (1).

Estos avances dan cuenta de conquistas pero también marcan continuidades históricas que condicionan el sentido de la interculturalidad desde las políticas y su relación con los procesos de inclusión educativa. Las políticas educativas interculturales en Argentina han sido formuladas atendiendo principalmente a comunidades indígenas y rurales. Con algunas excepciones, no han tendido aún a involucrar al resto de la población escolar, tampoco a otros grupos que podrían definirse como minorías culturales, como la población inmigrante latinoamericana y población indígena extranjera.

La investigación etnográfica permite registrar situaciones cotidianas que escapan al dato estadístico y condensan buena parte de las contradicciones que atraviesan las prácticas diarias. Entre ellas la biografía escolar de Juan, un joven que migró desde Bolivia mientras cursaba la escuela primaria, y para quien fue la escuela del barrio el primer espacio que lo incluyó inmediatamente a su llegada, pero dos grados más bajos al que teóricamente le correspondía. O los dilemas de Graciela porque dos de sus alumnas permanecen calladas durante las clases y no sabe qué hacer con ellas. Llegaron ese mismo año y supone que algunas de las clases deben parecerles un “manicomio”. O las apuestas débiles sobre las trayectorias escolares futuras de sus alumnos (“La mayoría de estos chicos no va a seguir estudiando”), que cir-



Alighiero Boetti, *Tutto*, 1989 (fragmento, gentileza Christie's)

culan entre un grupo de docentes del segundo ciclo de la escuela primaria.

Algunos de estos casos permiten advertir que, pese a muchos de los avances mencionados, no se han revertido algunas situaciones de desigualdad referidas a quienes, aun estando en las escuelas, son incluidos en términos subordinados. Con ello se quiere señalar los múltiples factores asociados que combinan aspectos de la inclusión y la exclusión educativa, como los relevados con la investigadora Gabriela Novaro. Estos refieren a la presencia de la población migrante en la escuela, pero nucleada de manera notoria en algunas escuelas o circuitos escolares; a la disminución de las expectativas sobre sus desempeños; al desconocimiento de las trayectorias educativas anteriores; al silenciamiento de sus palabras, saberes, pertenencias.

Los mandatos asimilacionistas no han terminado de ponerse en cuestión. Abordar esos desafíos pendientes en el actual contexto parece constituirse en esfuerzo doble: revisar las continuidades de mandatos históricos, y enfrentar los nuevos discursos y prácticas estatales que vuelven a recurrir a la sospecha sobre el migrante y reorientan el sentido de las normativas en vigencia (2). Se trata de procesos que implican a las escuelas, pero las exceden.

Voces propias

“Si yo nací en Argentina y mi mamá en Bolivia, ¿yo qué soy?”

“Yo cuando entré en tercero... no sé qué me pasó. No entendía nada.”

“No se sabe cómo olvidar.”

(Niñas de 6^{to} grado, escuela primaria de zona sur de CABA; nacidas en Buenos Aires, La Paz y Cochabamba, respectivamente).

“Yo tuve una parte de mi identidad negada durante muchos años” (joven referente de un centro de apoyo escolar de Flores, CABA).

La escuela es un espacio cotidiano de referencia para las generaciones jóvenes, donde se hace evidente que todas las personas atraviesan experiencias interculturales de vida. Allí, nativos y extranjeros realizan un intenso trabajo biográfico. Con esfuerzo, dan continuidad a los sucesos vividos, lo que Pierre Bourdieu llamaba la “ilusión biográfica”: la intención de dotar de sentido y coherencia a experiencias que, en principio, aparecen como discontinuas. La producción de esos enlaces ayuda a interpretar las situaciones que viven, a contestar los prejuicios que se les asignan, a enfrentar lo que no se conoce.

Para las generaciones jóvenes atravesadas por la migración, la experiencia se vuelve particularmente desafiante cuando sus nacionalidades de origen (o la de sus padres) no son reconocidas como identificaciones legítimas. Porque mientras sostiene prácticas escolares que asimilan y suponen la posibilidad de alcanzar la inclusión en términos más igualitarios (como discontinuar el uso de una lengua indígena durante la escolaridad), también son interpelados por sus familias o comunidades de referencias, en las que se juegan añoranzas por lo que quedó atrás y la necesidad de marcar un sentido congruente con lo que se concibe como *persona educada*.

“Cuando hablo (quechua) aquí me reñan, no quieren que hable. Mi papá me dice: ‘¡No, acá no se habla quechua!’”

“Yo no quiero aprender (quechua), no me gusta. Si lo aprendo, no me voy a acordar tanto las cosas de la escuela. Con la escuela no se puede. Cuando empezás a hablar, después no te lo sacás más. Y querés hablar nomás ese idioma. (¿Por qué? ¿no se puede hablar dos idiomas?) No!”

(Niñas de 7^o grado, escuela primaria de zona sur de CABA, una migró desde Oruro, otra es hija de migrantes de Santa Cruz de la Sierra).

“Mi abuela quería que aprenda cosas de allá (de Bolivia), decía: ‘Todos saben. ¡Tú eres la única que no sabe!’ Y me decía que tenía que aprender porque era de la familia, de ‘tus ancestros’. Siempre me hablaba y me hablaba quechua, un día, otro día, otro día, hasta que terminé entendiéndola!” (se ríe).

(Joven de 5^o año de secundaria, migrante de Potosí).

Los niños, niñas y jóvenes construyen identificaciones que les permiten defenderse de los prejuicios, no estar atados a una identidad desvalorizada en el contexto escolar o quedar atrapados en la parcialidad de algunos atributos asociados a una nacionalidad, colectividad o grupo étnico. Pero no por ello resignan un repertorio cultural e identitario amplio que les permita transitar por distintos escenarios y, en ocasiones, también reafirmarse como parte de un colectivo.

Pensar la escuela como espacio clave para plantear la interculturalidad implica reconocer que también proveen recursos contradictorios. Aparecen como la condición para ampliar las oportunidades, al mismo tiempo suponen someterse al arbitrio de un sistema que no escapa a las desigualdades de clase, etnia, género, generación, entre otras.

Las migraciones en las escuelas son un tema curricular pero también experiencias vividas que lo confrontan; forman parte de narraciones hegemónicas de la Nación, y de biografías y memoria colectiva de los sujetos que transitan; se revelan como mitos románticos y encarnan el drama de la desigualdad y la discriminación de la que muchos colectivos son objeto.

Se trata de un tema que debe ser analizado desde múltiples dimensiones, sin omitir los dramas cotidianos de las distintas generaciones migrantes. Los dilemas de la membresía y la ajenidad no se agotan en la sanción de marcos normativos que regulen el tipo de ciudadanía a la que se accede ni las condiciones institucionales de inclusión social del extranjero. La vida cotidiana de las escuelas se convierte en un escenario central para analizar los procesos de Estado y advertir las contradicciones entre la persistencia del asimilacionismo en educación y las perspectivas de la interculturalidad. ■

1. Se trata de una iniciativa dentro de un proyecto sobre niñez, migraciones y derechos humanos coordinado por el Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Lanús y UNICEF Argentina. Consiste en una valija de materiales didácticos para repensar las inmigraciones en Argentina en y desde la escuela.
2. Por ejemplo, el Decreto de Necesidad y Urgencia 70/2017, por medio del cual se modifica la Ley de Migraciones 25.871 y la Ley de Nacionalidad y Ciudadanía 346. Así se imponen condiciones regresivas en materia de protección de los derechos humanos. Tras estar un año en vigencia, fue declarado inconstitucional el 22/3/2018 por la Sala V de la Cámara en lo Contencioso Administrativo Federal.

*Doctora en Antropología, investigadora del CONICET, docente de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad de Buenos Aires.

¿CUÁNTOS SON LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS?

El mito de la cantidad

por Diego Herrera*

Es muy probable que los datos oficiales sobre la cantidad de extranjeros en el sistema educativo argentino contradigan la percepción de muchas personas y algunos mensajes de los medios masivos de comunicación. Según los últimos datos de la Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo (Ministerio de Educación de la Nación) –relevados en 2016–, apenas el 1,53% de los estudiantes del nivel inicial, primario, secundario y superior no universitario de todo el país son extranjeros. Esto representa 161.547 estudiantes sobre una matrícula total de 10.516.006. Así, Argentina parece estar muy lejos de las cifras de migración de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Paraguay es el país que aporta mayor cantidad de estudiantes: casi el 34% de los migrantes. Lo sigue Bolivia, con el 30% y en tercer lugar, en un número considerablemente menor, aparecen los estudiantes peruanos.

Resulta significativa la poca participación de las comunidades extranjeras en la educación de nivel inicial: apenas el 0,59% del total. En el nivel primario, el grupo de inmigrantes representa el 1,79% de la matrícula; en el secundario, el 1,72%; y en el superior no universitario, el 1,46%. El dato sobre el nivel inicial puede entenderse a la luz de la escasez de jardines de infantes en todo el país. Es muy probable que, ante la oferta escasa de salas para ejercer un derecho, sean los ciudadanos argentinos los que tengan más información y herramientas para obtener las codiciadas vacantes.

La Provincia de Buenos Aires (PBA) concentra el mayor número de estudiantes extranjeros, pero siempre es necesario considerar que esa provincia reúne casi al 54% de la matrícula total del país. Los 82.737 estudiantes extranjeros de la PBA representan apenas el 1,46% del total bonaerense –por debajo, incluso, del promedio nacional–. La comunidad con más presencia en la provincia es la paraguaya –casi la mitad del total–, seguida por la boliviana y por la peruana.

Otro dato interesante que se desprende del análisis estadístico, y que parecería contradecir el sentido común, es el bajo porcentaje de estudiantes extranjeros en las provincias limítrofes. Algunos ejemplos. Misiones, la provincia de la triple frontera, solo tiene un 0,43% de estudiantes extranjeros. Jujuy, un 0,39%; Mendoza, un 1,54%. Chubut está algo por encima del promedio del país con 1,60%. Lo curioso en los casos de Mendoza y Chubut es que los grupos migrantes más numerosos provienen de Bolivia y no de Chile, el país que limita con ambos distritos.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) concentra el mayor porcentaje de estudiantes extranjeros: un

6,67%. Si bien la proporción es más de cuatro veces mayor que la del promedio del país, no parece elevada ni demasiado distinta a la que puede encontrarse en otras grandes ciudades del mundo. A diferencia de lo que sucede en PBA, en CABA los estudiantes bolivianos son más numerosos que los paraguayos.

La percepción de que hay un número muy grande de extranjeros en el país podría explicarse por varios factores. Uno es la federalización de lo que sucede solo en la CABA. El otro puede estar vinculado a que los hijos de migrantes nacidos en Argentina son, muchas veces, visualizados como extranjeros. Por último, estas comunidades se concentran en un número acotado de los barrios de las grandes ciudades. Incluso, no habría que descartar que muchos migrantes internos sean percibidos como extranjeros. El peso de la afirmación que sostiene que los argentinos “descienden de los barcos” tiende a borrar que gran parte de la población descende de los pueblos originarios de América. Las fronteras de las comunidades autóctonas no coinciden con las fronteras de los modernos Estados-nación y, aunque muchas veces se pase por alto, también hay argentinos hablantes de quechua, guaraní, aimara y otras lenguas americanas.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 contempló la modalidad de Educación Interculturalidad Bilingüe (EIB) al interior del sistema educativo. De esta manera, se buscó promover las culturas y lenguas originarias en las escuelas. La implementación de esta modalidad ha sido muy dispar en las 24 jurisdicciones, pero en algunos casos se han formado docentes específicos para atender el bilingüismo de las comunidades escolares.

Desde el año 2016, la EIB se encuentra bajo la órbita de la Secretaría de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. De acuerdo con el organismo, algunos de los objetivos para los próximos años serían “afianzar las trayectorias escolares de estudiantes indígenas” y “garantizar la participación indígena en la gestión de las políticas de EIB”. Los recursos para lograr estos objetivos llegan a través del Banco Mundial, en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER II). Se sigue pensando que los estudiantes indígenas solo existen como tales cuando viven en las zonas rurales del país, en sus “lugares de origen”. De esta manera, no se termina de observar que las migraciones (desde las provincias y desde países vecinos) llevan a muchos de esos estudiantes a las grandes ciudades. El bilingüismo y la interculturalidad todavía son tesoros ocultos –y ocultados– en las escuelas de las grandes urbes. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación e integrante del equipo editorial de UNIPE.

MÓNICA DESCHNER Y ADRIÁN RIVADENEIRA,
DIRECTORA Y SECRETARIO DE LA ESCUELA PRIMARIA N° 28

Dos lenguas, ninguna imposición

“El 90% de los pibes que nombramos como ‘chinos’ en realidad son argentinos. Son hijos de migrantes. O sea, son argentinos de primera generación”, resalta Adrián Rivadeneira, secretario de la Escuela Primaria Bilingüe de Jornada Completa N° 28 de Parque Patricios. Aunque esta escuela aún no tiene definido su nombre, en la puerta hay un cartel de madera que dice “argentino-china”. La institución, creada en 2015, lleva adelante un proyecto piloto basado en un formato pedagógico de inmersión dual. Según explica este docente, “en cada grado, la mitad de chicos son sinoparlantes, o sea, su lengua materna es chino; y la otra mitad son hispanoparlantes”. El objetivo de este equilibrio entre hispano y sinoparlantes es que ninguna de las dos lenguas se imponga por sobre la otra. “Las clases de cada materia –desarrolla Rivadeneira– las llevan adelante dos docentes: una habla español y la otra, chino. La idea no es que una traduzca a la otra. Por ejemplo, si el tema de la clase tiene que ver con las aves, la maestra que habla español explica la adaptación del pico y las patas para su tipo de alimentación y la que habla chino expone sobre el color de su plumaje de acuerdo con el follaje de la región.” Si la teoría del proyecto piloto funcionara de manera óptima, cada alumno se alfabetizaría en su lengua materna al tiempo que iría incorporando una segunda lengua.

En marzo de este año, la escuela abrió su segundo ciclo educativo: empezó a funcionar su cuarto grado. Hay dos secciones por grado con un promedio de 26 alumnos por salón. En total, unos 230 alumnos. Mónica Deschner es la directora desde junio de 2017 y, aunque no lleva demasiado tiempo en la institución, intenta hacer un balance del proyecto de inmersión dual: “Veo que a los hispanos les cuesta muchísimo el chino. No así a la inversa, los chicos chinos aprenden muchísimo más rápido el español”. La explicación que los docentes le encuentran a este hecho suena bastante lógica: mientras los sinoparlantes están inmersos todos los días de sus vidas en una sociedad regida por el español, los hispanoparlantes solo tienen contacto con el chino en el momento en que están en la escuela. “El entorno alfabético ayuda a los sinoparlantes, porque escuchan hablar en español todo el tiempo y en la calle los carteles están en español”, razona Rivadeneira.

Con el andar de la institución, se diseñaron estrategias para reducir la desigualdad en el aprendizaje de la segunda lengua. Por eso, algunas horas a la semana los niños sinoparlantes de las secciones A y B tienen clases con una maestra que da las clases en español y los hispanoparlantes, con

otra que da clases en chino. Los días para estos intercambios están estrictamente fijados en una cartelera de la Dirección. De esta manera, se busca reforzar el aprendizaje de la segunda lengua. “Cuando están todos los hispanos con maestras chinas se sueltan un poco más para empezar a preguntar en chino y no solo a responder”, se entusiasma Rivadeneira.

Tampoco es sencillo conseguir personas idóneas que puedan dar clases en chino. “Una particularidad de la escuela es que cuando se conformó no había docentes sinoparlantes para cubrir la jornada completa –cuenta Deschner–. Las hispanohablantes son maestras comunes como nosotros. Solo una de las docentes que enseña chino, y que está en el equipo de coordinación, es maestra con título docente. El resto ingresó por el Artículo 66 del Estatuto Docente.” O sea, están en el cargo porque demuestran idoneidad y no por tener un título habilitante.

Muchas de las familias chinas que llevan a sus hijos a la Escuela N° 28 tienen comercios en Once. En general, se trata de bazares y jugueterías que venden artículos importados. El 80% de los alumnos sinoparlantes viven en Once y Congreso. Contra cualquier prejuicio, Rivadeneira aclara que ni un solo chico viene del barrio chino. La otra mitad de la matrícula proviene de barrios cercanos a la escuela: Parque Patricios, Pompeya y Barracas.

La escuela, cuenta Deschner, tiene la asistencia técnica de un equipo de idioma chino que depende de la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación (GOLE). “Es un equipo formado por cuatro personas –dice–. Vienen una vez a la semana, los miércoles. Dos de las profesionales asesoran a los docentes. Después está la coordinadora del equipo y otra persona que hace un asesoramiento general. No es fácil el trabajo en pareja pedagógica.” Además, las docentes sinoparlantes lograron armar un cuaderno de contenidos escolares para primer y segundo grado. De acuerdo con Rivadeneira, no existía un manual de chino que se ajustara a las necesidades de los estudiantes hispanoparlantes.

“Acá el niño sinoparlante no es el ‘chino’ de la escuela, no es un migrante aislado. Es la mitad del colectivo que está en esta institución. El 50% de los pibes y de los docentes son chinos. Para el chico es mucho más fácil”, argumenta el secretario. Los docentes que llevan adelante el proyecto tuvieron sus primeras conquistas. Niños con ojos más y menos rasgados comparten una gran mesa para seis en el aula y juegan juntos en los recreos. En la agenda de actos escolares, además, se contemplan el Festival de Medio Otoño y el del Bote Dragón. ■

D.H.

LILLY DÁVILA MARTÍNEZ, MADRE

“Las marcas de la discriminación”

Cuando Lilly Dávila Martínez decidió trasladarse a Buenos Aires, estaba dejando atrás una historia de violencia familiar. Viajó desde Lima con su hijo de cuatro años, Dickson. “Mi hermano ya vivía en Argentina y me dijo que podía mudarme con él”, relata. Desde su llegada al país, realizó principalmente labores de limpieza: “Comencé trabajando tres veces por semana, ayudando en una casa en San Isidro. A las noches trabajaba también en una rotisería, lavando todo lo que se utilizaba en el día”. Corría el 2007 y el dueño del comercio le pagaba 60 pesos por cada jornada. Pasaron muchos meses hasta que consiguió un empleo en blanco en una casa de familia. Actualmente realiza tareas de maestranza en una empresa.

“Cuando llegué aquí, por suerte conseguí vacante para mi hijo en un jardín de infantes que quedaba cerca de la casa de mi hermano. Antes no había inscripción online: ibas y te anotabas”, recuerda Dávila Martínez. Cuando Dickson empezó la primaria y se mudaron a Caballito consiguió vacante en una escuela de jornada completa de la zona. Los problemas fueron otros: “En ese colegio mi hijo solo hizo primer grado, porque lo discriminaron mucho por ser extranjero. Todos los días me llegaba con las cosas rotas, le tiraban las zapatillas al inodoro, al barro, le pegaban. A él también lo tiraban al barro. Era una violencia constante por

parte de los niños”. Los directivos y docentes de la escuela, cuenta, no supieron darle soluciones: “Lo único que la directora me supo aconsejar fue que lo cambiara de escuela”.

Dickson empezó segundo grado en una escuela en la que no lo maltrataron, pero aún hoy recuerda la mala experiencia vivida: “Todo el tiempo lo tiene presente”, dice su madre. Dávila Martínez explica por qué piensa que la situación de su hijo en la nueva escuela fue diferente: “Eran menos chicos, unos 15 por aula. Yo entendía a las maestras que no podían contener a 30 chicos en un aula por tantas horas”. Cuando Dávila Martínez tuvo una hija en 2014, fue un nuevo problema conseguir vacante en los jardines maternales: “Anoté a Mía desde que estaba en la panza pero nunca me salió el lugar. Recién cuando tenía casi 2 años lo conseguí. No se podía hacer nada porque todo era online: si no te sale, no te sale”.

Dávila Martínez hace un balance de su experiencia con el sistema educativo argentino: “Me parece bien que te den la vacante con la misma prioridad que a las personas nacidas en el país. Lo único que criticaría a la educación pública es que debería existir un poco más de control con el tema del *bullying*. Los chicos que pasan por esa experiencia quedan marcados”. ■

D.H.

En primera persona

“Llegué en 2015 a Buenos Aires. El viaje era muy largo pero fue tranquilo. Vine en bus desde Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. Mi mamá ya vivía acá hacía cinco años y me fue a buscar. Yo me había quedado en Bolivia con mi tía. Cuando llegué a Argentina, al principio, no podía dormir. No me hallaba. Los primeros dos o tres días en la escuela fueron lo peor. No me podía acostumbrar. Me sentaba con una chica y me desaparecían todos los materiales. No quería venir más a la escuela: no tenía amigos, no tenía nada. Después de 4 o 5 días, una compañera me invitó a que me sentara con ella y nos empezamos a llevar bien. Ella también venía de Bolivia, pero hacía más años que estaba en este país. Ahí empecé a estar bien en el colegio y a hacer más amigos. Al año siguiente me pasé del turno tarde al turno mañana, pero enseguida empecé a hablarme con otras chicas. Ahora tengo amigos de todos lados: argentinos y paraguayos. A veces hay peleas y veo que los chicos se discriminan feo. Yo prefiero estar callada y no meterme en problemas. La verdad es que, por lo que veo, los chicos no les hacen mucho caso a los profesores. No sé si es culpa de los profesores que pasen estas cosas. Hay cosas que sí extraño de Bolivia, pero no quisiera volver. Prefiero quedarme estudiando acá y no depender más de nadie” (Jenifer Gutiérrez Peña, estudiante de 5° año de la Escuela de Enseñanza Media N°3 del Bajo Flores, CABA)

DENISE CULTRERA, DOCENTE

La profesora que creó un diccionario

“Para mí el abc de la educación tiene que ver con el vínculo. Si yo tengo un chico que no me escucha, que no me registra, me frustra yo, se frustra él y no se puede producir nada”, opina Denise Cultrera. Desde 2014, esta docente forma parte del Equipo de Fortalecimiento de la Escuela Secundaria N°2 “Domingo F. Sarmiento” de la Ciudad de Buenos Aires. “La institución –explica– está en el límite entre Recoleta y Retiro. Yo siempre digo que es de Retiro porque vienen todos pibes de la Villa 31.”

¿Qué tarea realiza el Equipo de Fortalecimiento?

El objetivo fundamental es revertir las tasas de repitencia y de abandono que suele haber en las escuelas secundarias. Tenemos un contrato de planta transitoria y una lucha constante contra este gobierno, que quiere borrar el proyecto. Yo soy la referente de un primer año y realizo distintas tareas: trabajo en pareja pedagógica con los profesores, ayudo a los chicos cuando no entienden algún tema, elaboro proyectos. También estoy al tanto de lo que les pasa a los estudiantes y, si hace falta, hablo con los padres.

Entre tus proyectos, existe un diccionario español-guaraní.

En la escuela estudian muchos chicos y chicas de Paraguay y Bolivia. Empecé a observar que esos chicos se frustraban porque siempre les corregían todo y los mandaban a rehacer los trabajos. También les costaba participar en clase por miedo a las burlas de sus compañeros. Un día se me ocurrió hacer un diccionario guaraní-español con pibes hablantes de esa lengua. No usamos más material que un diccionario, internet, sus propios saberes y el de sus familias. Hubo un cambio en esos pibes. Incluso en la escuela em-

pezaron a prestarles más atención. Luego hicimos el mismo proyecto pero con los hablantes de quechua. O sea, un diccionario español-quechua.

¿Cuesta percibir que en nuestras escuelas hay hablantes de lenguas originarias?

Claro. Mi intención fue poner en evidencia las interferencias lingüísticas que suelen tener estos alumnos y que la escuela muchas veces invisibiliza. Con los diccionarios, los chicos y sus familias sintieron que se valoraba su lengua y su cultura. Estas lenguas empezaron a circular de otro modo en la escuela. Incluso, había chicos que no eran ni paraguayos ni bolivianos y se interesaban por aprender algunas palabras.

¿Cómo construiste esa sensibilidad hacia esas otras lenguas que hablan algunos estudiantes?

Tiene que ver con mi recorrido de vida. Mi mamá es paraguaya; mis tíos son paraguayos; me crié entre Ciudad Oculta y Villa Soldati, barrios donde hay muchos paraguayos. Entonces, veía que ellos siempre tenían problemas con la concordancia y veía que acá los chicos tenían el mismo problema. Los profesores siempre los corregían y decían: “Este chico no sabe escribir, este chico no sabe leer”. En el profesorado estudié el tema de la interferencia lingüística y empecé a asociar todo. Un día se me ocurrió hacer algo con los chicos que hablaban guaraní, un poco porque es la lengua de mi familia.

¿Con qué palabras empezaron el diccionario?

Les propuse empezar con las que tuvieran más relación con la escuela: *historia, matemática, lengua, geografía*. Le di una lista de palabras a cada uno de los chicos que quisieron participar. Se las llevaron a la casa y empezaron a traducirlas junto a sus familias. Después hicimos lo mismo con algunos poemas. Las madres estaban muy emocionadas porque los chicos hacían algo en su lengua. Algunas cosas que no sabían las buscábamos en Internet o en diccionarios, así que también hicimos un trabajo de investigación con los chicos. Bastante casero, pero muy divertido. Trabajábamos a veces a contraturno, vía whatsapp y Facebook. También en algunas horas libres de los chicos en las que yo me hacía un huequito. ■

D.H.

UNIFE Editorial Universitaria se propone construir un catálogo sustancioso para la formación integral de docentes, investigadores y lectores interesados en problemáticas actuales e históricas del campo educativo en particular y de las ciencias y las humanidades en general.

unipe Universidad Pedagógica Nacional

www.editorial.unipe.edu.ar

U: unipe
EDITORIAL
UNIVERSITARIA

Staff

UNIFE: Universidad Pedagógica Nacional

Rector
Adrián Cannellotto

Vicerrector
Carlos G.A. Rodríguez

Editorial Universitaria

Directora editorial
María Teresa D'Meza

Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg

Redactor
Diego Herrera