

ESCUELA, PENSAMIENTO DE ESTADO E INMIGRACIÓN BOLIVIANA: entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de la alteridad

DOSSIER

EDUARDO DOMENECH¹

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

FECHA DE RECEPCIÓN: 02-08-13

FECHA DE ACEPTACIÓN: 22-08-13

Resumen

Este artículo se pregunta acerca del modo en que la institución escolar se manifiesta y actúa en el presente al ser interpelada por una alteridad que ya no remite, como en el pasado, a la inmigración de ultramar, sino a la de países limítrofes de la Argentina como Bolivia. Específicamente se interesa por la persistencia y resignificación de aquellas estrategias e instrumentos estatales de carácter asimilacionista, como los actos escolares patrióticos establecidos con el calendario oficial y dispuestos por la normativa educativa, que se originaron en un contexto marcado por la inmigración europea fundamentalmente. El artículo explora aquella visión que se construye y las estrategias que se despliegan en la vida cotidiana de una escuela pública de la ciudad de Córdoba que, a partir de un momento determinado de su historia institucional, pretendió hacer visible y reconocer la presencia de los hijos de inmigrantes bolivianos que la frecuentan. El artículo privilegia el análisis de aquellas construcciones escolares que se relacionan con la *bolivianidad* antes que con la *argentinidad*. Se muestra que la visión de Estado, internalizada en la escuela a través de instrumentos como la normativa jurídica (no necesariamente vigente) destinada a regular la vida en las escuelas y, en particular, a asegurar la reproducción del Estado, y prácticas escolares sedimentadas y arraigadas históricamente como los actos escolares, tiene efectos concretos y diversas implicancias en los modos en que la escuela busca, a través de diversas estrategias, otorgar visibilidad y promover el reconocimiento de una presencia que en determinadas circunstancias es experimentada mediante un firme sentimiento de incertidumbre.

Palabras clave: ESCUELA / ESTADO / INMIGRACIÓN / BOLIVIA / ARGENTINA

1 Doctor en Sociología. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. eduardo.domenech@gmail.com. Mi agradecimiento a quienes me ayudaron a revisar y ampliar algunas de las ideas contenidas en este artículo: Mariano Fernández Enguita y Adela Franzé. También a los evaluadores anónimos, cuyos comentarios me permitieron mejorar diversos aspectos del presente texto.

Abstract

This article interrogates the way the Argentinean school currently asserts and operates when challenged by an otherness that no longer refers -as in the past- to overseas immigration but rather to the one proceeding from neighboring countries such as Bolivia. Specifically, it addresses the persistence and redefinition of assimilationist strategies and nation-state instruments such as patriotic school ceremonies. Scheduled in the annual calendar and enforced by government-sanctioned educational normativities, those practices fundamentally originated in a context strongly marked by European immigration. Particularly, the article explores the vision and strategies that build and unfold amidst the daily life activities of a public school in the city of Córdoba. At a certain point in its institutional history, that school committed to visibilize and recognize the presence of Bolivian immigrant students. The analysis highlights the school's strategies constructed towards the affirmation of *Bolivianness* rather than *Argentineanness*. The study exposes how the nation-state worldview is internalized by the school through instruments such as legal regulations -some of them not necessarily in place. Those instruments are designed to regulate life in schools and in particular, to ensure the reproduction of both the nation-state notion as well as sedimented and historically rooted practices such as the patriotic school ceremonies. The article concludes that this process results in specific effects and implications in the midst of the various ways that the school pursue, through various strategies, to provide visibility while promoting the recognition of the presence of immigrant children. Under certain circumstances, that recognition is experienced with a strong sense of uncertainty.

Keywords: SCHOOL / NATION-STATE / IMMIGRATION / BOLIVIA / ARGENTINA

Introducción

La Argentina, como sociedad nacional, atravesó por momentos históricos que definieron y significaron la relación con los inmigrantes. La época nombrada y pensada como *Argentina aluvial*² ha dejado importantes huellas en la relación histórica que se fue construyendo entre el Estado, los *nacionales* y los *extranjeros*³. Con la inmigración de ultramar se crearon las instituciones estatales especializadas para regular la población inmigrante, asumiendo el control variadas formas y fundamentos. También otros organismos del Estado como la escuela pública sirvieron a los fines de ejercer el dominio sobre un sector social, que incluyó tanto a nativos como inmigrantes, que parecía reacio a adoptar las normas sociales que las élites dirigentes suponían adecuadas y necesarias para la conformación de la sociedad. La Dirección Nacional de Migraciones fue el organismo estatal más representativo del control ejercido, con mayor o menor virulencia, a través de la coerción, cuya legitimidad fue buscada de manera incesante en la defensa de los intereses supremos de la nación. La escuela pública, por su parte, fue un poderoso instrumento para llevar adelante, por la vía del consenso, los proyectos estatales de nacionalización de la sociedad, que en el caso de los extranjeros fue concebida en términos de *asimilación* o *argentinización*. A través de ella se vehiculizó la idea de una *sociedad integrada* contenida en la metáfora del *crisol*⁴ de razas; una metáfora que en muchos casos, como expresión de una noción de sociedad armónica e inclusora, ha escondido la *nacionalización compulsiva*, como la llama Terán (1986), que también supuso. Un siglo después, con la visibilidad que la presencia de hijos de inmigrantes de países limítrofes adquirió en las aulas, la construcción hegemónica acerca del otro como objeto de asimilación y argentinización parece

2 Ésta es la expresión que utiliza el historiador José Luis Romero para denominar el período de inmigración de masas. También el sociólogo Gino Germani ha usado la noción de sociedad aluvional para caracterizar al conjunto social de la época. Para un estudio crítico de la idea de Argentina aluvial propuesta por Romero, véase Altamirano (2005).

3 Véase Montesinos (2005) acerca de la construcción del otro como migrante en el campo de la educación durante tres períodos históricos de relevancia en la Argentina (constitución del Estado-nación; sustitución de importaciones; neoliberalismo).

4 Como explica Devoto (2003), la idea de "crisol" remite a dos nociones diferentes: la más antigua hace alusión al proceso de argentinización, esto es, la incorporación de los inmigrantes a una sociedad o una matriz cultural originaria que los preexistía; la segunda, más reciente, propone el "crisol" como una fusión entre los distintos elementos que daría lugar al surgimiento de una cultura nueva construida con el aporte de los nativos y de los inmigrantes.

adquirir nuevos contornos. La expresión el *crisol de razas hecho trizas* (Neufeld y Thisted, 1999) pone de manifiesto la conflictividad oculta detrás de la metáfora.

Este artículo se pregunta acerca del modo en que la institución escolar se manifiesta y actúa en el presente al ser interpelada por una alteridad que ya no remite, como en el pasado, a la inmigración de ultramar, sino a la de países limítrofes de la Argentina como Bolivia. Específicamente se interesa por la persistencia y resignificación de aquellas estrategias e instrumentos estatales de carácter asimilacionista, como los actos escolares patrióticos establecidos con el calendario oficial y dispuestos por la normativa educativa, que se originaron en un contexto marcado por la inmigración europea fundamentalmente. El artículo explora aquella visión que se construye y las estrategias que se despliegan en la vida cotidiana de una escuela pública de la ciudad de Córdoba que, a partir de un momento determinado de su historia institucional, pretendió hacer visible y reconocer la presencia de los hijos de inmigrantes bolivianos que la frecuentan. Por motivos de espacio, el artículo privilegia el análisis de aquellas construcciones escolares que se relacionan con la *bolivianidad* antes que con la *argentinidad*. Se muestra que la *visión de Estado*⁵, internalizada en la escuela a través de instrumentos como la normativa jurídica (no necesariamente vigente) destinada a regular la vida en las escuelas y, en particular, a asegurar la reproducción del Estado, y prácticas escolares sedimentadas y arraigadas históricamente como los actos escolares, tiene efectos concretos y diversas implicancias en los modos en que la escuela busca, a través de diversas estrategias, otorgar visibilidad y promover el reconocimiento de una presencia que en determinadas circunstancias es experimentada mediante un firme sentimiento de incertidumbre.

La escuela seleccionada es una institución educativa de nivel primario de carácter estatal ubicada en un barrio de la periferia de la ciudad de Córdoba, donde reside la mayor proporción de inmigrantes bolivianos. Empezó a funcionar en el año 1993 como

5 De acuerdo a los planteamientos de Bourdieu (1997) y Sayad (1999), entiendo el pensamiento de Estado como una forma de pensamiento (que involucra acción) producida por el Estado de manera relacional con otros actores sociales y políticos e interiorizada como visión dominante o hegemónica, a través de la cual se establecen determinados principios de visión y división del mundo social como legítimos. En el terreno de las migraciones, como señala Sayad (2000), este modo de pensamiento, nunca estático y siempre sujeto a cambios, reflejado en las categorías nacionales –también nacionalistas– a través de las cuales se piensa la inmigración, está plenamente inscripto en la línea de demarcación que divide de manera taxativa los “nacionales” de los “no-nacionales”.

“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. Por otra parte, en distintos testimonios, la escuela 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 (las “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.

La evidencia empírica que se utiliza en el artículo es producto del trabajo de campo que llevé a cabo, fundamentalmente, en los años 2002-2004 y 2007-2008 en la escuela. Allí contemplé tanto las relaciones simbólicas como las relaciones sociales materiales dentro y fuera de la escuela (Fernández Enguita, 1986), o relaciones sociales del proceso educativo, y los procesos informales de interacción (Fernández Enguita, 1995). Durante este período realicé principalmente observaciones periódicas y prolongadas en distintos ámbitos del centro educativo y en situaciones de la vida cotidiana de la escuela. A partir del segundo año, mis observaciones se focalizaron en ciertos actos organizados para las fechas centrales de las efemérides escolares como el 25 de Mayo (Revolución de Mayo o “día de la Patria”), el 9 de Julio (día de la Independencia), el 17 de Agosto (aniversario de la muerte San Martín), el 12 de Octubre (el día de la Raza) y otras celebraciones de menor despliegue escénico como el día de la Independencia de Bolivia, el día de las Américas o el día del Inmigrante. Al año siguiente y en el 2007 asistí a la escuela para realizar algunas observaciones puntuales relacionadas con celebraciones escolares ligadas a fechas nacionales argentinas y bolivianas como el 25

de Mayo y el 6 de Agosto respectivamente. Con alguna excepción, las entrevistas⁶ fueron realizadas fundamentalmente en dos momentos: primero durante los años 2002-2003 y luego en el período 2007-2008⁷.

En la medida en que a través de los sistemas de enclasamiento o clasificación inscriptos en el derecho y los procedimientos burocráticos, así como en las estructuras escolares y los rituales sociales, el Estado modela estructuras mentales e impone principios de visión y de división comunes o formas de pensamiento que participan de la construcción de la identidad nacional (Bourdieu, 1997), manifestada habitualmente en las creencias, en los relatos, en los sentimientos, en las prácticas institucionales (Balibar, 2003), en este artículo se asume la institución escolar como un lugar privilegiado de observación de la visión de Estado en acto (es decir, el modo en que opera el pensamiento de Estado y la manera en que es reproducido, apropiado o resignificado por diversos actores sociales). En estos espacios sociales históricamente monopolizados por el Estado, a través de los rituales, en tanto manifestación del carácter material de la ideología (Althusser, 2003[1969]), es posible conocer más de cerca la apropiación y resignificación de determinadas visiones y divisiones que propone el Estado como naturales y dadas. En este sentido, el acto escolar, en tanto práctica ritual promovida por el Estado, puede ser entendido como “un acto político para crear, formatear y

6 Para asegurar el anonimato de aquellas personas que estuvieron involucradas en el desarrollo del trabajo de campo, el nombre de docentes, directivos, madres y alumnos entrevistados ha sido reemplazado por nombres ficticios.

7 Este artículo forma parte de una investigación más amplia realizada en el marco de una tesis doctoral, cuyo propósito principal consistió en comprender desde una perspectiva crítica la relación entre el Estado nacional y la inmigración en la Argentina contemporánea en el contexto de las transformaciones acontecidas en el pensamiento estatal, tanto en el ámbito de gobierno de las migraciones como de la educación. Dicha relación fue analizada en espacios tanto macro como microsociales a través de las representaciones, prácticas y políticas que producen aquellas instituciones del Estado argentino que mantienen un vínculo histórico con aquellos sujetos nombrados e identificados como inmigrantes: por un lado, el organismo estatal especializado que históricamente se ha encargado de la regulación y el control de los movimientos migratorios internacionales, la Dirección Nacional de Migraciones, y por otro, la institución estatal que desde sus inicios tuviera como mandato la formación del ciudadano y la nacionalización de los inmigrantes, la escuela pública. Esquemáticamente, a través del análisis de estas dos instituciones, pretendía comprender el modo en que el Estado, como espacio de disputa, utiliza –según la metáfora de Bourdieu– su *mano derecha* e *izquierda* en relación con la llamada inmigración limítrofe a la luz de aquella presencia inmigrante construida como ilegal e ilegítima en la Argentina contemporánea: la inmigración boliviana. El trabajo de campo fue desarrollado entre los años 2002 y 2008 a través de dos momentos diferentes, mediante la combinación de distintas técnicas de investigación como la observación participante, la entrevista en profundidad y la indagación documental. El primer momento estuvo dedicado a la esfera escolar, desplegado alrededor de los primeros tres años con un breve regreso tres años más tarde; el otro, destinado a partir de mediados del año 2004 a la esfera estatal, en especial al ámbito de gobierno de las migraciones.

mantener lo común (lo nacional) siempre amenazado por las diferencias” (Díaz y Valdez, 2009: 22).

En el espacio escolar, como señala Amuchástegui, el análisis de los rituales permite aprehender los sentidos atribuidos a estas prácticas como expresión de normas vinculadas con el orden social y político enseñado allí. De acuerdo con el lugar que se ocupe en ese orden escolar, las prescripciones acerca del comportamiento correcto, que involucra los cuerpos y las mentes, dan cuenta del lugar que asumen y se les asigna a los sujetos en el orden social y político expresado en las acciones educativas. En este sentido, los actos escolares pueden ser analizados a partir de su capacidad para representar sentidos del orden social, del lugar de los sujetos y del vínculo entre ambos (Amuchástegui, 2000). El análisis histórico y etnográfico de estos contenidos educativos propende a diferenciar, por un lado, contenidos coyunturales y de larga duración dispuestos para mantener o transformar las relaciones de poder y, por el otro, contenidos establecidos a través de mecanismos de mediación y coerción estatal y aquellos derivados de apropiaciones hechas por los sujetos de la vida escolar y que producen la transformación, la diversificación y la historicidad de la escuela (Rockwell, 2009).

Reglamentando la rutina escolar: las efemérides y los actos escolares

En las escuelas las nociones de orden y autoridad cobran materialidad a través de prácticas concretas que organizan la rutina escolar diaria. Muchas de ellas, como los actos escolares patrióticos, se fueron instituyendo a lo largo de décadas y han sobrevivido hasta la actualidad. Los actos escolares patrióticos no son meramente una puesta en escena de diversos acontecimientos de la historia nacional traducidos a un lenguaje escolar, sino que forman parte de aquellos dispositivos que colaboran en la producción de “una `comunidad imaginaria´ para desarrollar su propio modelo de regulación de los conflictos sociales” (Balibar, 2003:50-51). Constituyen un conjunto de rituales cotidianos que organizan las relaciones sociales en el ámbito escolar de acuerdo a una determinada visión del orden social y político. Parte de su eficacia, como señala Fernández Enguita (1998[1990]), reside en el hecho de que la autoridad escolar no suele tomar formas ostentosas, sino casi imperceptibles y a pequeña escala, evitando la

resistencia que el ejercicio brutal de la autoridad podría suscitar. Aun aquellas que suponen un importante despliegue como algunos de los actos escolares que se desarrollan en ocasión de las efemérides patrias, verdaderos actos de *ostentación patriótica*, cuentan con tal grado de aprobación social que difícilmente pongan en cuestión el orden y la autoridad escolares.

Los actos escolares, en tanto instancia especial de trabajo con las efemérides (Zelmanovich, 1994), se constituyeron a lo largo del siglo veinte como uno de los instrumentos privilegiados del Estado para disponer los comportamientos y los valores que la escuela debía transmitir. El interés estatal por construir la nacionalidad argentina, forjado en una época signada por la necesidad de crear a la nación, además de fortalecer un Estado en plena etapa de constitución, y luego afianzado a partir de las preocupaciones que generó la llegada de numerosos contingentes de inmigrantes de ultramar, llevó a instaurar en el terreno de la educación una serie de prácticas que sirviesen a los fines de formar ciudadanos: tanto *sujetos nacionales* como *nacionales argentinos*. Como indica Oszlak, la realización de rituales de pertenencia y lealtad a la patria y la adhesión a los símbolos nacionales –los símbolos patrios– formó parte de los instrumentos de los cuales se sirvió el Estado nacional para “crear en la conciencia ordinaria de los ciudadanos la convicción de que el orden instituido coincidía con un orden legítimo y deseable” (Oszlak, 2004[1997]:157). Para ello, la organización de la rutina escolar a través de normas administrativas nacionales destinadas a regular la celebración de las *fechas patrias* resultó una herramienta altamente eficaz, que ya desde los orígenes del sistema educativo argentino comenzó a ser utilizada. La creación de un marco de referencia simplificado y el uso diario ritualizado de los símbolos nacionales permitió sustituir las memorias individuales y los relatos recibidos en los hogares por un patrimonio único –es decir, construir una “memoria común” de los argentinos– que aglutinara aquellos sujetos adscritos individualmente (Juliano, 1987)⁸. En general, las variaciones de los actos escolares como los patrióticos, acordes al momento histórico

8 Como muestra Lionetti (2005), la tarea nacionalizadora de “argentinar” a la sociedad civil a través de ceremonias patrióticas emprendida por la escuela pública fue reforzada mediante la enseñanza moral y cívica, la cual contribuiría a cimentar aquellos valores que la formación del ciudadano y el cumplimiento de los deberes patrióticos requerían: el “buen ciudadano” debía conducirse en su vida pública y privada mediante valores como la honra, la honestidad, la observancia de las obligaciones familiares, el respeto a las leyes y las autoridades y el amor a la patria.

bajo el cual se desarrollaron, se relaciona, como señala Amuchástegui (2000), con el significado que se les asignó y fueron vividas cada una de estas experiencias, así como su trascendencia para la asignación de sentidos a la reunión, a la fecha, al culto a los emblemas, al trabajo de los docentes organizadores y participantes, a las posibilidades de que la escuela se destaque, entre otros aspectos.

Las distintas normas estipuladas e innovaciones incorporadas durante la primera mitad del siglo veinte en relación a la celebración de las fechas patrias y al tratamiento y uso de los símbolos nacionales fueron recogidas por la legislación educativa producida durante las décadas posteriores, eliminando, sustituyendo o modificando algunos aspectos puntuales de forma, pero resguardando la finalidad asignada históricamente a la escuela argentina: formar al ciudadano y cultivar el sentimiento cívico-patriótico⁹. Con el paso del tiempo, en algunos casos, la clasificación de los actos escolares de acuerdo a las *formas* establecidas durante el primer gobierno peronista se simplificó. En la provincia de Córdoba, por ejemplo, estos actos se dividieron durante los años noventa en *actos de celebración especial y celebraciones y actividades relevantes*: los primeros son los antiguos actos de tipo I y II (todos los actos del tipo I están incluidos en las “fechas a recordar el día hábil anterior”, aunque esta clase es más extensa dado que incluye algunos actos de tipo II) y los segundos equivalen a los actos de tipo III y IV¹⁰. La larga permanencia de la clasificación establecida durante el primer peronismo y la estrecha correspondencia entre los criterios clasificatorios antiguos y actuales han contribuido a que la tipología creada por Ivanissevich se mantenga vigente en el ámbito de las prácticas y los discursos institucionales (Blázquez, en prensa). En la actualidad, estas formas establecidas se traducen en la vida cotidiana de las escuelas, según la importancia asignada en el anuario escolar, en dos modos de conmemoración: las que deben ser celebradas mediante un “acto” porque su fecha lo amerita y aquellas que deben ser evocadas simplemente a través de un “recordatorio”, pero que a pesar de que

9 Respecto a la regulación de la elección de abanderados y escoltas y de los símbolos patrios, las normas que sirven de referencia y se utilizan actualmente en las escuelas están basadas en un decreto del año 1944 y fueron establecidas durante la última dictadura militar. Las fiestas escolares y patrióticas, así denominadas en el Reglamento General de Escuelas Primarias de 1938, pasaron a ser reguladas, después de la gestión de Ivanissevich, por el calendario o anuario escolar establecido por las respectivas administraciones educativas provinciales, las cuales definen los diversos acontecimientos sociales, políticos y culturales, de carácter internacional, nacional o local que consideran de especial relevancia, además de incorporar las fechas patrias ya instituidas.

10 Véase Blázquez (1995) para una etnografía sobre los actos escolares patrióticos realizada en la ciudad de Córdoba.

oficialmente no sean consideradas meritorias de un amplio despliegue, algunas veces suelen tomar una dimensión mayor a la acostumbrada.

Entre un número que fácilmente sobrepasa el medio centenar, no todas las fechas del calendario escolar tienen el mismo peso ni reciben el mismo tratamiento¹¹. Las más importantes, cuya recordación es obligatoria, son aquellas que se relacionan con las *fechas patrias*, las cuales remiten a los orígenes del Estado-nación argentino y rinden culto a los próceres nacionales: el día de la Constitución Nacional (1 de Mayo), el día de la Revolución de Mayo (25 de Mayo), el día de la Bandera (20 de Junio), el día de la Independencia (9 de Julio), el aniversario de la muerte del Gral. San Martín (17 de Agosto) y el aniversario de la muerte de Domingo Faustino Sarmiento (11 de Septiembre). Más específicamente, las fechas patrias privilegiadas en el calendario o anuario escolar se refieren al momento fundacional del Estado-nación argentino y remiten en general al pasado histórico argentino previo a la inmigración de masas. Dicho recorte, como sugiere Devoto (1992) en su análisis sobre la idea de nación en la historiografía argentina y los textos escolares, refleja una concepción jurídica y territorial de la nación que contribuiría a fijar aquella pedagogía cívica que surgirá como respuesta a la heterogeneidad social y étnica que preocupaba a las élites locales de principios del siglo veinte. Si bien todas ellas ocupan un lugar prominente en el anuario escolar, las cuatro fechas paradigmáticas son el 25 de Mayo, el 20 de Junio, el 9 de Julio y el 17 de Agosto, pero especialmente la primera, que rememora la formación de la Primera Junta de Gobierno, la cual se instituyó históricamente como el origen mítico inequívoco de la Argentina, sea como Patria, Nación o Estado. En todas estas celebraciones, “se intenta mantener una imagen de patria donde no hay conflictos y reina la armonía gracias a aquellos héroes que supieron librar importantes batallas” (Olorón, 2000:92).

Según lo pautado en el anuario escolar, otras fechas que suelen recibir cierto tratamiento especial entre los festejos escolares están el día de la Raza¹² (12 de octubre), el día de la Tradición (10 de noviembre) y, en menor medida, el día de las

11 En la provincia de Córdoba, “las fechas para recordar” establecidas por el Ministerio de Educación a través del anuario escolar son más de sesenta.

12 Desde el año 1917, la conmemoración del 12 de octubre se realizó bajo el nombre “Día de la Raza”; en el año 2010 su denominación fue reemplazada por “Día del Respeto a la Diversidad Cultural” mediante un decreto presidencial.

Américas (14 de abril) y algunas fechas locales como el aniversario de la fundación de la ciudad –que en Córdoba se festeja generalmente junto con el día de la Independencia, debido a que ambas suelen coincidir con el período de vacaciones de invierno– y el aniversario de la creación de la escuela. Las fechas locales adoptadas en la escuela analizada son el aniversario de la institución, que se celebra como acto único en el mes de mayo, y la fecha de fundación del barrio en el mes de agosto. Entre las fechas que se celebran como “recordatorio” –los *pequeños actos*– hay una gran diversidad de conmemoraciones: por ejemplo, el día del Inmigrante (4 de septiembre), el día de los Derechos del Niño (1 de octubre), la semana de la Integración de personas con capacidades diferentes (4-8 de octubre), el día de la Soberanía (20 de noviembre). Bajo esta opción, las escuelas incluyen también aquellas fechas que consideran importantes o que se relacionan con la comunidad más próxima. De este modo, se incluyó en la escuela el día de la Independencia de Bolivia (6 de agosto).

La acción nacionalizadora del Estado ha sido tan eficaz que los organismos burocráticos encargados de supervisar las escuelas tampoco se preocupan por controlar su cumplimiento: se sabe de antemano que las fechas patrias serán debidamente recordadas. A pesar de que las directrices estatales nunca son internalizadas en las escuelas de manera mecánica o pasiva, prestándose a diversas negociaciones, el desarrollo de las efemérides escolares en particular suele ser experimentado bajo un intenso sentimiento de imposición. Así, por ejemplo, una de las integrantes del equipo directivo diferencia entre fechas “impuestas” y “puestas”. Con las primeras se refiere a las “fechas que vienen del anuario escolar”, en particular las fechas patrias, y con las segundas a las que se definen en la escuela. La celebración de los actos referidos a las fechas patrias –los *grandes actos*– está establecida como una obligación que las escuelas deben acatar y el margen de elección de las fechas a conmemorar recae sólo sobre aquellas contempladas como “recordatorios”.

A la par de los actos escolares patrióticos, en la vida cotidiana de la escuela frecuentada se desarrollan otros que por los sentidos que los guían y se les asigna entrarían en la amplia categoría de *interculturales*¹³. En general, estos actos son pensados y

13 Entre estos distingo, a su vez, los “no patrióticos” y los “bolivianos”. Por motivos de extensión, en este artículo me concentro especialmente en aquellas fechas de las efemérides que remiten directamente a Bolivia como el día de la Independencia. Baste con <http://argumentos.sociales.uba.ar/> N° 15 | Noviembre de 2013

desplegados bajo una visión dicotómica conformada por el binomio discriminación/integración. Es decir, las situaciones y episodios concretos vividos e interpretados en la escuela como *discriminación* entre los alumnos identificados como *argentinos* y *bolivianos* sirven de fundamento y motivación para construir una respuesta elaborada más o menos espontáneamente que adopta la noción de *integración* como marco ideal de construcción de las relaciones sociales.

La incorporación a la vida escolar de determinados emblemas culturales y políticos asociados a la nación boliviana –desde comidas y danzas hasta la bandera nacional– a través de las efemérides escolares es el recurso más utilizado para llevar a la práctica la idea de integración. Si bien las representaciones sobre Bolivia –la Bolivia de los argentinos– se elaboran diariamente de manera diversa, los actos –como vehículo de las efemérides– constituyen, al igual que con la producción de la *argentinidad*, el instrumento privilegiado en la construcción de la bolivianidad en el espacio escolar analizado. Estas expresiones socioculturales y políticas aparecen especialmente para la conmemoración de fechas del calendario escolar como el día de la Raza, el día de la Tradición, el día de las Américas o alguna otra celebración particular como el aniversario de la escuela. En el día de la Independencia de Bolivia, el 6 de Agosto, tampoco pueden faltar los símbolos nacionales bolivianos, especialmente la bandera. La participación de alumnos en tanto *bolivianos* en los actos escolares fue vista en los años iniciales de la escuela como una expresión del reconocimiento buscado y otorgado, un espacio que supieron y tuvieron que *ganarse*.

Yo pienso que ellos tienen su lugar, se lo han ganado y lo tienen acá. Y bueno, hicimos una fiesta muy linda que fue para el día de la Tradición [...] y empezamos a llamar a las academias [de baile] y hemos hecho participar... eso lo empezamos a hacer en el 98, 99... [...] Más allá de la presencia de ellos en un acto, de los chicos que están trabajando acá... otras

señalar aquí que a pesar de las diferencias y variaciones existentes entre los actos “interculturales”, estos tienen en común la estrategia de incorporar a la vida escolar determinados emblemas culturales y políticos asociados a la nación boliviana –desde comidas y danzas hasta la bandera nacional– para llevar a la práctica la idea de integración por comparación: costumbres y tradiciones que remiten fundamentalmente al canon folklórico dominante de lo boliviano y lo argentino en términos de bebidas y platos típicos, danzas y bailes folklóricos, y vestimentas tradicionales. Es decir, como sostiene Franzé, la selección y reconstrucción de las otras culturas, sigue los mismos patrones que la escuela tradicionalmente ha privilegiado en la construcción de los conocimientos escolares: de ellas se escogen los saberes o patrimonios consagrados –obviando las reelaboraciones, usos y significados que los sujetos concretos les atribuyen en la vida cotidiana– y se los cosifica y convierte en objetos temáticos de esas culturas (Franzé Mudanó, 2003).

cosas así, sobresalientes, no, no hemos hecho [...] Empezamos a hacerlos participar ya en los actos, entendés, como dándoles un espacio. (María, 10 de junio de 2002)

En general, estas prácticas están fundadas en una noción de integración que presupone la existencia de sujetos pertenecientes a culturas diferentes a partir de sus adscripciones nacionales. Mediante la incorporación de expresiones ligadas a la bolivianidad aspiran a promover la *integración*, entendida por algunos docentes en términos de reconocimiento de la alteridad, a partir de la presencia de un *otro diferente* que, en tanto *iguales* conviviendo en un mismo lugar, debe ser respetado y valorado. Dicho reconocimiento, codificado básicamente como respeto al *otro diferente* en términos étnicos o nacionales, se realizaría empezando por tomar conocimiento de *la cultura* del otro para poder comprenderlo. Frente a la pregunta por la idea que ha llevado a incluir determinadas manifestaciones culturales y políticas consideradas bolivianas, algunas maestras responden:

Con la idea de integración y de conocer, porque a veces uno desprecia o deja de lado o no incluye lo que no conoce. [...] Cuando vos no conocés a veces no podés entender. Yo creo que más que todo para que los demás puedan conocer y puedan ver, porque si son compañeros nuestros y hay muchos que están conviviendo con nosotros, conocerlos, interesarnos por conocerlos, para poder entenderlos, para poder comprenderlos, y creo que todo eso lleva a la tolerancia, lleva a la inclusión... (Mercedes, 30 de mayo de 2008)

El respeto. El respeto... nadie les pide a los niños que canten el himno boliviano, pero sí que cuando se entone el himno boliviano no silben, no... miren para atrás, así como el boliviano respeta el himno argentino, nosotros pedimos respeto... [...] Yo voy a la base del respeto, respetar no solamente a los mayores, sino respetarse ellos mismos, el respeto por la palabra del otro, respetar al otro, al que es como ellos, así sea boliviano, argentino, nena o varón, blanco o negro, tienen que aprender a respetar porque estamos con-viviendo en un lugar, todos juntos, a lo mejor por un año, por dos, por tres, por seis, tienen que aprender a convivir, a vivir con el otro [...] (Gloria, 2 de junio de 2008)

La noción de *respeto y conocimiento del otro* atraviesa el discurso de aquellas maestras – en general, las más antiguas– que apoyan y creen en la necesidad de contemplar *la cultura* que sus alumnos hijos de inmigrantes bolivianos traerían consigo o a la cual pertenecerían por el hecho de que sus padres han nacido y crecido en Bolivia. Por parte de las madres bolivianas la idea de respeto o valoración de las costumbres o tradiciones

identificadas como bolivianas es asociada a la presencia que tienen algunos símbolos de la bolivianidad en la escuela; entre ellos, como comenta una madre, la bandera boliviana. Iniciativas escolares como la incorporación de comidas o danzas del folklore nacional boliviano en celebraciones para alguna fecha patria como el día de la Tradición también son reconocidas, aunque no sin tensiones, como parte del *respeto a la cultura boliviana*.

Algunas de estas prácticas también son vistas y vividas de otra manera. Isabel, una madre de 29 años nacida en Bolivia, lleva la mitad de su vida en la Argentina desde que llegó como adolescente junto a su hermano mayor. Su testimonio permite advertir que las acciones escolares de reconocimiento de la presencia boliviana en la escuela son experimentadas de manera ambigua por parte, en principio, de los principales destinatarios o beneficiarios de dichos actos. Aunque valoran y aprueban que en la escuela se realicen estas actividades, en particular debido a la importante presencia numérica de hijos de bolivianos, también muestran dudas respecto al sentido que puedan tener debido a la distancia o extrañeza con que ellos las experimentan o al desprecio o burla con que pueden ser recibidas en el contexto escolar. Buena parte de los integrantes de las familias que envían los niños a esta escuela llevan gran parte de su vida en la Argentina, o toda su vida adulta, y el proyecto de vida individual y familiar suele estar arraigado a la Argentina. Aunque el retorno siempre permanece latente, su vida cotidiana transcurre en la Argentina, aquí y ahora. Bolivia es un referente del pasado que se actualiza, aunque no siempre ni en todos los casos, mediante los lazos familiares que mantienen. Pero aquellas prácticas que se les asigna como propias también pueden haberlo dejado de ser o nunca sido haber parte de sus vidas, es decir, prácticas vividas como algo ajeno. La reconstrucción de *lo boliviano* (“algo así que se parezca a Bolivia”) puede operar como un recordatorio de que no son de este lugar o ser interpretado como una recomendación (siempre moralista) de que no es bueno olvidar *las raíces* (o el *lugar de origen*) o que, debido a la equivalencia establecida entre cultura y territorio, ellos *son* de otra parte.

Yo cuando fui [a Bolivia] este año, cuando fui, no me acostumbraba de estar allá, tenía ganas de volverme acá que de estar allá, porque acá ya hice mi vida, ya tengo mis hijas, vienen a la escuela y todo, así que no, o sea, que mi mamá y mi hermana dijeron que me quede allá, pero ya te sentís rara cuando ya hacés tu vida desde chica en un lado y te querés ir a otro lado, o

sea, yo sí soy, me siento orgullosa de ser boliviana, pero ya no me llama la atención mucho porque ya estoy acostumbrada acá... (...) Yo mucho no te puedo decir de transmitir lo de Bolivia, porque no... hace mucho, ya casi, prácticamente, ya me acostumbré a estar... al ambiente de acá de la Argentina y a las cosas que hacen acá y mucho de allá... ya no... ya mucho no me llama la atención, porque ya son años que ya estoy acá y ya hice mi vida y ya, como te digo, no me... no me llama mucho ya la atención y... la mitad les gusta las cosas que hacen de Bolivia y todas esas cosas... pero ya está hecho nomás... / **Pero a vos te parece importante que la escuela tenga en cuenta ciertas expresiones culturales...** / Sí, o sea, sí claro... / **Sí...** / Claro, porque sí hay muchos chicos, muchos paisanos bolivianos, entonces que no queda nada más, o sea, hay que hacer algo por lo menos de Bolivia, pero no, dudo... / **¿Cómo...?** / No, dudo que hagan algo así que se parezca a Bolivia... / **¿Por qué?** / Porque no les gusta mucho a los chicos así que... / **¿A los chicos en general? ¿A qué chicos?** / Claro, no les llama ya la atención, si quieren hacer muy parecido a Bolivia, siempre que tienen que representar en algo a Bolivia, ponen siempre Bolivia y dicen “¡ay, no! ¡ay, todo eso hacen los bolivianos...!” / **Lo dicen los compañeros...** / Claro, sí, sí los veo a los chiquitos que dicen “eso hacen los bolivianos, no me gusta” (risas) (Isabel, 26 de septiembre de 2002)

En suma, como ha encontrado también Franzé en su estudio llevado a cabo en un contexto social y nacional completamente diferente, la escuela, en tanto percibe a los inmigrantes como pertenecientes a una “comunidad”, definida en términos de autenticidad y vista como homogénea y portadora de valores y pautas compartidos, no consigue vislumbrar la diversidad de posiciones, experiencias, códigos y hábitos sociales y culturales que se ponen en juego al interior de la “comunidad”, a pesar de que sea capaz o se esfuerce en reconocer la diversidad cultural en clave étnica (Franzé Mudanó, 2002). El relato sobre otras experiencias en escuelas cordobesas con una significativa proporción de alumnos hijos de inmigrantes bolivianos muestra, asimismo, que las prácticas de reconocimiento y visibilización del otro, guiadas por la idea de *integración* (en algunos casos nombrada como *adaptación*), se producen a partir de la identificación de determinadas diferencias con *lo boliviano*. Nuevamente aquí, las diversas expresiones de la *bolivianidad*, en tanto formas y contenidos culturales y políticos diferenciados interpretados en clave nacional, actuarían como *facilitadores* de la deseada integración, interpretada como ideal de convivencia armónica. La entrevista con un joven profesor contratado por el Ministerio de Educación para desarrollar un taller de capacitación docente titulado oficialmente como “Educación Intercultural

Bilingüe”, que él renombró como *taller sobre interculturalidad*, durante los años 2007 y 2008, permite visualizar que se trata de modos de pensar y hacer ampliamente extendidos entre docentes que buscan respuestas prácticas y se sienten fuertemente interpelados por la presencia de alumnos hijos de inmigrantes de países limítrofes como Bolivia. En los distintos encuentros que tuvo aquel docente en escuelas esparcidas por toda la provincia, la problematización acerca de la *interculturalidad* que buscaba llevar adelante a partir de las experiencias escolares cotidianas remitía de modo constante a la incorporación de fechas nacionales como el día de la Independencia de Bolivia a las efemérides escolares, la realización de la “semana de Bolivia” y la presencia de comidas típicas para algunos eventos de la escuela.

Los actos escolares “bolivianos”: la celebración del día de la Independencia de Bolivia

A diferencia de otras instituciones de la zona sur de la ciudad que reciben alumnos identificados como “bolivianos”, la escuela ha estado acompañada desde sus comienzos por la presencia de alumnos provenientes de familias bolivianas. Según el testimonio de una de las primeras maestras, corroborado por otras, “la comunidad” de inmigrantes bolivianos residentes en la zona *nace* con la escuela. A pesar de esta constitución simultánea y que los hijos de inmigrantes estuvieron presentes desde el comienzo de la escuela y fue constante a lo largo de los años, no siempre fueron percibidos de la misma manera. Durante los primeros años, bajo la gestión de la primera directora, la pertenencia nacional o el origen inmigrante de los alumnos pasaba desapercibido. El trabajo escolar no involucraba actividades que contemplaran manifestaciones socioculturales o símbolos políticos relacionados con la bolivianidad.

Recién transcurridos los primeros tres años de la escuela emergieron algunas experiencias aisladas que fueron llevadas adelante por un pequeño grupo de docentes, guiadas por la idea de “integración”, que no fueron asumidas como parte de un proyecto institucional y que tampoco tuvieron mayor continuidad. En aquella época, como recuerda una de las maestras que más involucrada estuvo con la organización de estas actividades escolares desde el comienzo, básicamente se trataba de “incorporar algunas cosas típicas” de la “comunidad boliviana” con la intención de “acercar un poco estas

dos comunidades, la argentina y la boliviana, integrarlas, integrarlas, hacer una integración...”. Esta maestra relata que se trató de acciones impulsadas desde el aula, surgidas a través de iniciativas personales espontáneas, como algo complementario, que no estuvo planificado de antemano. A ello se agregaría la falta de formación para trabajar con una población de origen inmigrante, resultando una experiencia “violenta” y un aprendizaje “sobre la marcha”. Los recuerdos de aquellos tiempos giran en torno a una feria de platos, música, vestimenta y danzas folclóricas bolivianas que se realizó en el año 1999.

Esta mirada sobre el pasado permite advertir que la incorporación de determinados elementos materiales y simbólicos asociados con la bolivianidad a la vida cotidiana de la escuela no fue producto de un proyecto institucional ni del seguimiento de lineamientos de política educativa referidos al reconocimiento de la diversidad cultural. Más bien, se produjo a partir de la *experiencia próxima* con un grupo social concebido como diferente en términos culturales a raíz de su pertenencia nacional, *la comunidad boliviana*. Las prácticas llevadas a cabo no estaban sustentadas en *la interculturalidad* u otros principios referidos a la diversidad cultural, sino cruzadas por ideas aprendidas socialmente acerca del modo ideal (representado por la idea de “integración”) en que los individuos pertenecientes a diferentes naciones, por ende, a diferentes culturas, deben relacionarse.

En los años posteriores, habiendo asumido su cargo la nueva directora en el año 2002, la presencia de *los bolivianos* en la escuela adquirió mayor visibilidad. Con su llegada, la dirección se posicionó explícitamente a favor de una escuela que contemplara las particularidades individuales y grupales de los distintos sectores sociales que la conformaban, entre ellos las familias de inmigrantes bolivianos cuyos hijos asistían a la escuela. En esta etapa, las prácticas desplegadas en torno a la *comunidad boliviana* se inscribieron en la política de la institución tendiente a estrechar el vínculo entre la escuela y la comunidad del barrio, favoreciendo su presencia en las más diversas instancias escolares. En este sentido, el elevado número de hijos o nietos de inmigrantes bolivianos, vistos como parte de la comunidad boliviana, contribuyó a condicionar y moldear determinados discursos y prácticas escolares, creciendo las referencias a Bolivia en la vida cotidiana de la escuela.

Con el acercamiento de la escuela a la comunidad del barrio, aunque formó parte de aquellos mandatos escolares (no necesariamente escritos) conocidos por toda la comunidad educativa, la mayoría de las acciones específicas que se llevaron a cabo debido a la presencia de *alumnos bolivianos* –como la celebración de las *fiestas bolivianas*– siguieron estando libradas a la voluntad individual de cada docente y, consecuentemente, a la visión que cada una de ellas tenía sobre los *inmigrantes bolivianos*. Básicamente, las referencias continuaron apelando al sentido hegemónico de *cultura boliviana*: los bolivianos identificados –en el doble sentido de ser individualizados y asemejados– con determinadas manifestaciones socioculturales como bailes folclóricos, comidas típicas y símbolos nacionales y religiosos.

Ahora bien, el acontecimiento por excelencia que se suele conmemorar en la escuela ligado a Bolivia es el día de la Independencia del país, el 6 de Agosto. Más allá del despliegue que se realice para esta ocasión, que no suele ser más que un pequeño acto, el día de la Independencia es la (única) fecha seleccionada e incorporada al calendario propio de la institución para conmemorar *oficialmente* algún acontecimiento referido a Bolivia. Aunque haya referencias explícitas a este país en otros eventos escolares, es la existencia de esta fecha la que revela la presencia de alumnos identificados como *bolivianos*. Sin *alumnos bolivianos* no existiría dicha conmemoración en la escuela; es su presencia, determinada por un número considerado elevado, la que la justifica. A su vez, esta fecha recibe mayor atención –cuando la recibe– que otras incluidas en el calendario oficial, que por asociación directa también podrían tener un lugar relevante como el día del Inmigrante (4 de Septiembre).

A diferencia de la centralidad que adquirió en la institución la fecha del día de la Independencia de Bolivia entre las celebraciones escolares, el acto del día del Inmigrante¹⁴, a pesar de figurar entre las fechas establecidas por el calendario oficial,

14 El día del Inmigrante fue establecido durante la primera presidencia de Perón por el decreto N° 21.430 en 1949. La elección del 4 de Septiembre se corresponde con la fecha del primer decreto del gobierno nacional –en aquella época gobernaba el primer Triunvirato– de 1812 que se expresa a favor del fomento de la inmigración. Este decreto afirmaba que “el gobierno ofrece su inmediata protección a los individuos de todas las naciones y a sus familias que deseen fijar su domicilio en el territorio”. Entre los considerandos del decreto que dio lugar a la celebración del día del Inmigrante, se manifiesta: “Que ese primer documento fue, en verdad, el punto de partida de una ininterrumpida serie de actos de gobierno; que a través de leyes, decretos y reglamentaciones estimuló, protegió y encauzó la inmigración”. También destaca “la conveniencia de que se rinda un permanente y público homenaje <http://argumentos.sociales.uba.ar/> N° 15 | Noviembre de 2013

suele pasar completamente desapercibido, más aún si no hay un contexto propicio para festejos. Esto fue lo que sucedió para la conmemoración del día del Inmigrante el jueves 4 de septiembre de 2003. En aquella oportunidad, llegué a la escuela a la hora de inicio del turno tarde. A los minutos entró la primera maestra. Conversamos en la sala de maestros. Ahí me enteré de que, en forma de protesta, se había dispuesto “abandono de tareas” entre las 10:00 y las 14:00 horas. Enseguida llegaron otras maestras. Durante unos minutos hablé con Jimena, una maestra hija de bolivianos que suele participar de la organización de los actos que involucran alguna referencia a Bolivia. Cuando le pregunté si se iba a organizar algo para la conmemoración del día del Inmigrante, me respondió que no se había acordado de esta fecha. Señaló que con los reclamos docentes nadie tenía en cuenta este festejo. Ese día los alumnos no formaron fila en el patio y las maestras los hicieron pasar directamente a los grados. Antes de retirarme de la escuela, le pregunté a Rosa, la mujer cochabambina que atendía el quiosco y que en distintas ocasiones colaboraba con algunos actos escolares, si sabía algo respecto al “recordatorio” del día del Inmigrante. Me dijo que no había visto que se hiciera algo al respecto durante la mañana. Le comenté que el año pasado sólo se había hecho alusión a la fecha. Luego, ella me preguntó si no había estado a cargo del acto la maestra Silvana. Inmediatamente indicó que es ella quien siempre organiza lo relacionado a “la comunidad”. Con los alumnos ya en el grado y sin que se desarrollara algún tipo de “recordatorio”, me retiré de la escuela.

Aun en aquellas ocasiones en que el “recordatorio” tuvo lugar, con alguna referencia mínima, el referente del acto no ha sido necesariamente la *comunidad boliviana*, sino la inmigración en términos genéricos. Igualmente, más que el contenido del acto en sí mismo, lo significativo es la definición que prevalece en la selección y organización de los actos escolares dirigidos a reconocer la presencia de los *alumnos bolivianos*. En general, no es tanto la condición de *inmigrante* como la de *otro nacional* o *no-nacional* la que se recupera en los actos conmemorativos. Aquí el contraste entre la (relativa) trascendencia que se le otorga a la celebración de una fecha nacional boliviana, como el día de la Independencia, y la irrelevancia de la conmemoración del día del Inmigrante

al inmigrante de todas las épocas, que sumó sus esperanzas a la de los argentinos, que regó la tierra con su sudor honrado, que ennobleció las artes, mejoró las industrias”.

condensa toda una definición acerca de producción de la *otredad* en la escuela: son *bolivianos* más que *inmigrantes* o *hijos de inmigrantes*.

Aunque la conmemoración de fechas y festividades nacionales de países extranjeros no está reglamentada, existen normas relacionadas con el tratamiento y uso de los símbolos patrios en escuelas que llevan el nombre de otros Estados. Una cuestión central es que estas instituciones deben estar “autorizadas para tener la Bandera de ‘ceremonia’ de dichas naciones”. Tratándose de un objeto que representa una presencia extranjera, el Estado argentino dispone a través de la normativa escolar que dicha presencia simbólica cuente previamente con el debido permiso para ingresar al ámbito escolar. Así como el Estado autoriza la entrada de los extranjeros al territorio nacional, la bandera de otros Estados nacionales también debe estar autorizada para estar en la escuela. A la vez, según la normativa, la bandera nacional de un país extranjero solamente podrá estar presente cuando se celebren en sus respectivos locales los aniversarios de los respectivos países o en actos relacionados con sus festividades y siempre en compañía de la bandera argentina. Normas como éstas relativas al uso de la bandera nacional de países extranjeros son las que contribuyen a definir a la escuela pública como un territorio de la nación argentina.

Así como la bandera es el símbolo político por excelencia con el que se representa y enuncia la presencia de otro Estado, el día de la Independencia es el acto político con el cual se identifica su origen y se lo reconoce como nación. La elección de esta fecha nacional boliviana, mediada precisamente por lo establecido en la normativa escolar, como búsqueda de reconocimiento de la presencia de una colectividad de inmigrantes, evidencia la penetración que tiene el pensamiento de Estado en los discursos y prácticas escolares. Pareciera que en determinados contextos los hijos de las familias de inmigrantes bolivianos no pueden ser pensados en otros términos que no sean nacionales, esto es, como una *exterioridad* nacional. En estas situaciones, aun aquellos hijos de inmigrantes bolivianos de nacionalidad argentina que viven y que quizás pasen su vida entera en la Argentina son *extranjerizados*. Asimismo, revela que las prácticas de reconocimiento dirigidas a los *bolivianos* en tanto *no-nacionales* adoptan igual formato y se les otorga el mismo sentido que a aquellas que desarrolla la escuela en su afán por cimentar la idea de nación argentina y cumplir con su mandato de afianzar la

construcción de la identidad nacional. Frente a la pregunta por la elección de la fecha de la Independencia de Bolivia, una maestra comenta:

Y para recordar porque es el día... como la independencia nuestra, viste... y si es importante para nosotros, también es importante, pienso, que se la recuerde a la independencia de ellos, que se la tenga presente, por eso siempre se recuerda y se remarca esa fecha... a veces no se consigue la bandera, pero bueno, a la entrada siempre se hace mención, se hace mención...
 (Pilar, 4 de junio de 2008)

Al igual que con otras fechas que no constituyen las fechas patrias argentinas –los grandes actos del calendario escolar– la conmemoración del día de la Independencia de Bolivia –generalmente bajo la forma de recordatorio– puede tener lugar o no durante el año, puede adquirir mayor o menor trascendencia, puede tener mayor o menor despliegue. De alguna manera, se trata de una acción contingente. Dependerá de la importancia que le otorgue la maestra, la predisposición de la dirección y la coyuntura en la que se encuentre la escuela en ese momento (desde una reunión de personal hasta un paro docente o una toma de la escuela pueden afectar la realización de estos actos). En general, la organización de algún evento escolar –sea un “recordatorio” o un “acto”– relacionado con Bolivia o con cualquier otra conmemoración que no forme parte de las fechas patrias instituidas, dependen en gran medida de la decisión personal de alguna docente o directamente del azar; por esta razón, hay maestras, por muy antiguas que sean, que nunca han participado activamente de la organización de un “recordatorio” o “acto” relacionado con alguna de las fechas consideradas como bolivianas.

En la escuela, vos siempre has sido una de las personas que ha promovido recordar las fechas bolivianas... / Sí, el 6 de agosto, siempre, todos los años lo recordamos con la bandera que nos presta muy gentilmente la señora Rosa, el himno de Bolivia, que escuchamos nosotros con mucho respeto y los que lo saben lo cantan con mucho orgullo, incluso invitamos a los papás a que nos acompañen [...] pero no, no, pero siempre lo recordamos... / **¿Se hace todos los años?** / Y mirá, depende de quién está, me parece, depende de quién está... yo siempre trato que se haga... [...] Todos los años se recuerda, puede ser que algunos años se haya recordado con más énfasis, con muchas ganas de trabajar de parte de los maestros y otros años en que solamente se hizo el recordatorio y nada más... este año no lo trabajamos en las aulas, años anteriores se ha trabajado en las aulas... (Silvana, 30 de noviembre de 2007)

Quienes se ocupan generalmente de la organización del “acto” o “recordatorio” del día de la Independencia boliviana o de alguna otra fecha propicia para introducir algunos

elementos de la bolivianidad son dos maestras hijas de bolivianos, una de ellas nacida en Bolivia. Para ello cuentan siempre con la colaboración de la señora encargada del quiosco de la escuela, la señora Rosa, una mujer nacida en Cochabamba que migró a la Argentina en la década de los ochenta, cuyos hijos y nietos han asistido también a esta institución. Es ella quien suele conseguir la bandera nacional boliviana. Frente a la falta de interés de muchas maestras, la mayoría de las veces se delega en ellas la organización del recordatorio, debido a que son identificadas como las *representantes naturales* –es decir, oficiales– de *la comunidad boliviana en la escuela*, y se da por sentado que ellas se ocuparán de su organización, estableciéndose una asociación fija entre ellas y las fechas referidas a Bolivia. Una de ellas lo expresa así:

Por ejemplo, últimamente es como que... “hay que buscar las cosas, hay que buscar”, un día antes... y yo también me olvido... claro, como yo soy boliviana me mandan a mí al cajón / **¿Cómo es que te mandan al cajón?** / Me dicen: “buscála vos, buscála vos”... este año lo consiguió la Silvana, creo... / **¿Qué?** / Los papeles, la historia, porque yo no conozco nada de la historia boliviana...”. (Jimena, 25 de agosto de 2007)

Salvo algún año en que se organizó como un acto especial, la celebración adopta la forma de “recordatorio”, que como cualquier otro generalmente dura unos pocos minutos y, en caso de que no estén dadas ciertas condiciones, puede quedar recluido a un lugar mínimo, incluido entre los tantos anuncios que tiene la escuela para hacer: así se disuelve el valor que de antemano se le pueda otorgar a este acontecimiento, cuya relevancia es de algún modo rescatada –en tanto reivindicación– a través de los aplausos, los cuales colaboran a diferenciarlo del resto de las novedades anunciadas. El día miércoles 6 de agosto de 2003 llegué temprano a la escuela. Era esperable que en esta fecha se conmemorara el día de la Independencia de Bolivia. En la entrada, ninguna de las esteras hacía referencia a esta fecha nacional boliviana. Alrededor de las ocho los alumnos comenzaron a formar fila, realizando un círculo alrededor del mástil de la bandera (argentina). Las maestras intentaban que los alumnos hicieran silencio: “¿Estamos escuchando?”. Insistieron: “Hacemos un poquito de silencio”. Una de las vicedirectoras se encargó de la apertura. “Vamos a saludarnos: ¡Muy buenos días! [...] En posición de firmes, nos sacamos las manos de los bolsillos, nos sacamos las gorras... A los papás también los invitamos a esta postura de respeto”. Como es habitual en las escuelas, se entonó una canción patria para empezar el día. Después la mayoría de las

personas presentes aplaudió. “En el día de hoy hay varios comunicados...”. Una de las maestras tomó la palabra y se refirió a la organización de los recreos y los patios, a la salud de un profesor, al paro de transporte. Después dijo: “Otra notificación: hoy es el día de la Independencia boliviana”. Luego, la maestra pidió “un fuerte aplauso... a los integrados, a los hijos de bolivianos y a nosotros”. Y continuó preguntando: “¿Alguna información más?”. Hubo silencio. Después de esta mención a la fecha, los alumnos pasaron a los grados.

Básicamente el pequeño acto dedicado a la independencia de Bolivia consiste en la alusión al acontecimiento histórico que dio origen a la fecha. Para ello las maestras que se ocupan del “recordatorio” suelen recurrir a la lectura de notas del diario o alguna información extraída de Internet sobre la independencia boliviana. Estos actos escolares, como muchos otros, parecieran estar suspendidos en el tiempo, es decir, se caracterizan por una atemporalidad que sólo circunstancialmente es interrumpida con alguna intervención no esperada o no planificada. Por otra parte, como símbolo patrio representativo de un Estado-nación, la bandera nacional boliviana se constituye en el emblema político imprescindible para que adquiera entidad. Una de las mayores preocupaciones de las maestras a la hora de organizar el “recordatorio” es precisamente conseguir a tiempo la bandera nacional boliviana. Aun con el mayor o menor despliegue que se realice para la ocasión, siempre se busca que de algún modo la bandera boliviana esté presente porque es a través de ella que la presencia de los *alumnos bolivianos* pretende ser reconocida, hacerla visible. Son ellos, identificados aquí como miembros de la *comunidad boliviana*, así como cualquier otra persona que pueda ser considerada boliviana de acuerdo a su origen nacional (puede ser algún familiar o la señora del quiosco), quienes son elegidos para portarla como si fueran los representantes oficiales del Estado boliviano. Al mismo tiempo, la bandera toma cuerpo a través de los aplausos y exclamaciones que acompañan su presencia, se torna una experiencia envolvente, lo cual otorga cierta emotividad al acto.

En el año 2007, la conmemoración del día de la Independencia de Bolivia se realizó un lunes. Llegué temprano a la escuela y me dirigí a la sala de dirección. Enseguida entró la señora Rosa con la bandera boliviana. Después de saludarnos, le dijo a la directora que no había podido conseguir el himno. Cuando salí al patio, los alumnos ya estaban

formando fila junto a sus maestras, alrededor del mástil. La directora saludó a los alumnos y alumnas. La bandera argentina no estaba colocada en el mástil. Se esperó que la trajeran. Después ingresó la señora Rosa con la bandera oficial boliviana, acompañada por tres pequeñas alumnas con una banderita boliviana en la mano cada una. Dos alumnos de los grados más altos sostenían una bandera tricolor bastante grande de papel. Todos se quedaron parados al lado del mástil. La directora expresó: “Vamos a recibir con un fuerte aplauso a la insignia nacional de Bolivia, la insignia de la hermana Bolivia, la bandera... ¿Por qué será? A ver alguien... ¿Nadie sabe por qué? A ver... bien, muy bien... hoy es el día de la Independencia de Bolivia... ¿en qué año fue la Independencia de Bolivia? A ver, ¿se acuerda alguien? Bueno... fue el 6 de agosto de 1825, ¿sí? Bueno, ahora sigan con... derechitos, sacamos los gorritos de las cabecitas, manitos fuera de los bolsillos...”. Se cantó la canción “Sube, sube, sube” (escrita por el cantautor Víctor Heredia) dedicada a la bandera. Alumnos, maestras y padres presentes aplaudieron. Una maestra tomó la palabra: “Bueno, les voy a contar un poquito sobre la independencia de Bolivia para todos aquellos que no conocemos o no conocen... El 6 de agosto de 1825 fue la independencia de Bolivia...”. Luego habló la directora. Al final señaló: “El tema que apareció hoy también lo hablemos en cada grado, lo conversemos”. Seguidamente, una de las vicedirectoras se refirió a los recreos: “Vamos a ver el tema de los recreos...”. Hacia el final del acto, una de las vicedirectoras solicitó un aplauso: “Pedimos un fuerte aplauso para toda la congregación boliviana”. Alumnos, maestras, padres y madres aplaudieron. Otra maestra exclamó: “¡Viva Bolivia!”. “¡Viva!”, respondieron a coro los alumnos. Y después: “¡Viva la Argentina!”. “¡Viva!”, respondieron nuevamente a coro los alumnos.

Ese día volví a la escuela por la tarde. En la sala de maestros me encontré con una de las maestras, Jimena, y le pregunté si había algo planificado en ocasión del día de la Independencia de Bolivia. Me mostró un recorte del diario que trajo con la intención de que se leyera antes de entrar al grado. Ya en el patio, los alumnos (en fila) y las maestras se reunieron alrededor del mástil. Después de un pedido de silencio a los alumnos, tomó la palabra uno de los maestros de grado: “Eh, no, simplemente vamos a recordar hoy...”. Los alumnos siguieron hablando entre ellos. Intervino una de las vicedirectoras para hacerlos callar: “Tapa, tapita...”. “Tapón”, respondieron los chicos. Conseguido cierto

silencio, continuó el maestro: “Simplemente les voy a leer una... cosita para recordar que hoy es el aniversario del día de la Independencia de Bolivia”. Leyó el recorte de diario: “Bolivia se independizó en 1825. Antes de la independencia, la región que hoy es Bolivia se llamaba Charcas o Alto Perú...”. Al terminar de leer, la vicedirectora pidió un aplauso: “Entonces, un aplauso para todos los hermanos bolivianos...”.

Aunque generalmente, el día de la Independencia de Bolivia es celebrado bajo el formato de “recordatorio”, sin mayores preparativos, en una ocasión, algunas maestras decidieron organizar esta pequeña ceremonia con un despliegue mayor, dedicándole mayor tiempo del habitual a planificarla¹⁵. Lo más significativo es el modo en que pensaron y ejecutaron el comienzo del acto: un grupo de alumnos de la escuela ingresó con la bandera argentina y después otro con la boliviana, cada una desplegada por separado, tomada de las puntas y los costados y acompañada por aplausos; posteriormente, se entonaron ambos himnos nacionales, primero la canción patria argentina y luego la boliviana, acompañadas en silencio. Esta disposición de las banderas y los himnos nacionales está pautada en la normativa escolar. Allí se estipula que, cuando el espacio lo permita, la bandera nacional y la extranjera tienen que entrar “en la misma línea”, la primera a la derecha y la segunda a la izquierda, acompañada cada una por sus respectivos escoltas. En caso de que no hubiera espacio para que las banderas nacionales ingresen simultáneamente, la bandera nacional deberá hacerlo en primer lugar y la extranjera en segundo término¹⁶.

El episodio, en apariencia insignificante, muestra el modo en que el pensamiento de Estado atraviesa las prácticas escolares destinadas no solo a reforzar la *identidad nacional argentina*, sino también aquellas circunstancias en las cuales la escuela se dispone a reconocer la presencia de *no-nacionales* en ocasión de una fecha nacional del país extranjero. En un contexto escolar marcado por la asistencia de hijos de inmigrantes interpelados en esta ocasión como *extranjeros*, la escuela, a través de la presencia de símbolos patrios argentinos en la conmemoración de una fecha nacional de Bolivia –cuestión impensable a la inversa– y la disposición del orden de ingreso de las banderas y de la ejecución del himno nacional de los respectivos Estados, está indicando

¹⁵ Este acto no pude observarlo directamente, sino que fue reconstruido a partir del testimonio de quienes lo presenciaron, en particular las maestras que lo organizaron.

–también recordando– quién recibe a quién, y a la vez, qué Estado nacional es depositario de la inmigración, validando la imagen de la Argentina como “país de recepción”¹⁷. Además, aunque ningún alumno hubiera ingresado con la bandera argentina, ella siempre está flameando donde se organiza el acto, alrededor del mástil, revelando que se trata de una parcela del territorio nacional argentino. En este sentido, cabe preguntarse si la bandera boliviana podría ocupar ese lugar. ¿Acaso no constituiría un acto de subversión, una herejía imperdonable, una acción pasible de sanción por parte del Ministerio de Educación?

Estas imágenes son reforzadas mediante la elección de los alumnos que ingresan con cada bandera: cada grupo de alumnos constituido como grupo nacional –los alumnos investidos como representantes de sociedades nacionales– debe llevar su respectiva bandera; *los bolivianos* –en esta ocasión, hijos de inmigrantes bolivianos, sean nacidos o no en Argentina– son los encargados de llevar la bandera boliviana y *los argentinos* la insignia argentina. En este acto es el Estado argentino o *los argentinos* quienes reciben a *los bolivianos*, estableciendo un orden ficticio o arbitrario de llegada, en tanto orden inmutable, ya que si al menos fuera pensado en términos cronológicos, sería evidente que las actuales generaciones de (inmigrantes) *bolivianos* preexisten a las futuras generaciones de *argentinos*. Pero más que un orden estrictamente cronológico, lo que pone de manifiesto la supuesta preexistencia de *los nacionales* frente a *los otros no-nacionales* es un orden epistémico donde el orden *nacional* se erige frente a una *exterioridad* que termina envolviendo a todos los inmigrantes en tanto poseedores de rasgos de *extranjería* socialmente construidos¹⁸.

Por otra parte, visto a la inversa, en los actos que se realizan durante el año siguiendo las efemérides escolares dedicadas principalmente a las fechas patrias argentinas como el 25 de Mayo, el 20 de Junio o el 9 de Julio los únicos símbolos nacionales admitidos son

16 Resolución Ministerial N° 605/81.

17 Este mismo orden se reproduce en celebraciones organizadas por familias o representantes de la “colectividad boliviana” como el festejo del día de la Madre en el mes de mayo o de la fiesta de la Virgen de Urkupiña en el mes de agosto.

18 Estas ideas aparecen también naturalizadas entre las representaciones de los alumnos acerca de los bolivianos. Durante una entrevista grupal con alumnas de quinto grado se produce el siguiente intercambio: **¿Y qué piensan de los bolivianos?** / Yamila: ¡Qué se vayan de nuestro país! ¡Que nos dejen tranquilos! / Jazmín: ¡Qué se vayan a vivir a Bolivia, donde vivieron antes! / Yamila: Porque cuando nosotros los argentinos... cuando antes... / Maribel: Porque primero llegaron los argentinos y después vinieron ellos...

aquellos que refieren al Estado nacional argentino. Así lo dispone también la normativa escolar: “(e)n la celebración de las efemérides argentinas, dichas escuelas presentarán solamente la Bandera nacional”. Resulta impensable en estas circunstancias introducir otros colores que no remitan directamente a las insignias nacionales argentinas como el celeste y el blanco. El amarillo, el rojo o el verde, colores representativos de los símbolos nacionales bolivianos, jamás son introducidos en los actos escolares dedicados a celebrar una fecha patria argentina. De igual manera, la bandera boliviana nunca ocupó –*ceteris paribus*, ni ocupará– el mástil: como decía anteriormente, esto constituiría un acto de subversión que nadie está dispuesto a concretar, en el sentido que subvertiría el orden escolar en tanto orden nacional. Hasta allí llegan los límites del reconocimiento del *otro nacional*. Tampoco hay ni suele haber referencias a cualquier indicio de *interculturalidad*, cuya visibilidad es tan buscada en otros actos o fiestas escolares. Así, las prácticas escolares ratifican que la construcción de la *nación argentina* sucede remarcando su capacidad para invisibilizar elementos *no-nacionales* y a través de una fuerte identificación con aquellos componentes considerados exclusivos de la *argentinidad*¹⁹.

Así, en los *actos escolares patrióticos*, la presencia de los *alumnos bolivianos* es negada, invisibilizada, es decir, tratada como una *presencia ausente* que debe ser disimulada, una presencia prescindible, desconociendo todas aquellas expresiones que no hacen a la *argentinidad*. Como bolivianos y en tanto inmigrantes de países limítrofes no ingresan en el relato escolar de la nación argentina. En cambio, en los *actos escolares interculturales* es una *ausencia presente* y, como tal, la existencia de los *alumnos bolivianos* puede ser considerada o tratada como *permanente* o *provisoria*. Mientras forme parte de los grandes actos, su existencia es asumida como permanente, aunque rápidamente pueda pasar a ser concebida como provisoria. En los actos donde el principal referente es Bolivia, su existencia es siempre *provisoria*, ya que está sujeta a que la escuela introduzca alguna fecha conmemorativa que evite convertirla en una *presencia ausente*. A su vez, el rango de *recordatorio* que se le otorga refuerza dicha *provisoriedad*: hoy podría estar, mañana podría ser olvidada, eliminada o reemplazada.

19 Para un análisis sobre la construcción de la identidad nacional en el ámbito escolar a través de los textos escolares, véanse Romero (2004) y Novaro (2002, 2005).

Es aquí donde su presencia es una presencia de *no-nacionales*, antes que de extranjeros, definida por oposición (no por negación) a los nacionales.

Conclusiones: “Nacionales” y “no-nacionales” en el espacio escolar

Encargada de llevar adelante el mandato de formación y consolidación de la identidad nacional, la escuela se instauró como una de las principales instituciones sociales donde se produce y reproduce el *pensamiento de Estado*. Allí, en tanto territorio privilegiado de producción material y simbólica del Estado-nación, se construyen y circulan representaciones y prácticas concretas que hacen al mantenimiento y a la legitimación de la división principal –la división entre nacionales y extranjeros– que propone el pensamiento de Estado, aprendida y afirmada como una división natural del mundo social. Dicho límite arbitrario habilita diversas superposiciones o equivalencias entre Estado, cultura, territorio, nación e identidad. El pensamiento de Estado es incorporado de modo práctico a través de instrumentos jurídicos de distinto alcance como la normativa educativa destinada tanto a establecer los grandes principios ético-políticos que sirven de fundamento de las políticas educativas nacionales como a regular la vida en las escuelas, los manuales escolares, la enseñanza de las ciencias sociales, en especial la historia y la geografía, y otras prácticas escolares específicas, sedimentadas y arraigadas históricamente, como los actos escolares, en particular los rituales patrióticos, que contribuyen a construir una determinada idea de nación, a formar sujetos nacionales, a ser súbditos del Estado.

En un espacio microsocial como la escuela estudiada, la presencia de los hijos de las familias de inmigrantes bolivianos es interpelada en clave nacional, traducándose la división entre nacionales y extranjeros en una diferenciación entre argentinos y bolivianos. Aun aquellos hijos de inmigrantes bolivianos de nacionalidad argentina que viven y que posiblemente pasen su vida entera en la Argentina, son pensados como *no-nacionales*, extraños del Estado-nación que les otorgó la nacionalidad, extranjeros en términos sociales, es decir, sujetos *extranjerizados*, contruidos como una *exterioridad* nacional. En la escuela la existencia de “bolivianos” es asumida como una entidad, una comunidad dada y natural, y al mismo tiempo como una presencia que le imprime un rasgo distintivo frente a otras instituciones educativas del barrio y de la ciudad. La

identificación e individualización como “bolivianos” se produce y reproduce en representaciones e interacciones cotidianas ligadas tanto a la producción de la *bolivianidad* (¿para recordarles lo que son?) y la *argentinidad* (¿para mostrarles lo que *los argentinos* son o ellos deberían o podrían llegar a ser?). Las conmemoraciones escolares también hablan acerca del modo en que es interpelada aquella presencia construida como *diferente*. El día de la Independencia de Bolivia, la principal fecha elegida para reconocer la presencia de la “comunidad boliviana” en el espacio escolar, al mismo tiempo que revela allí la *presencia boliviana*, es un claro indicio acerca del modo que encuentra la escuela para reconocer la presencia de un colectivo social identificado como nacional y culturalmente diferente. En esta escuela es la *condición nacional* más que la *condición inmigrante* la que predomina en la búsqueda de reconocimiento de una alteridad cuya esencialización se construye a partir del referente nacional al cual se supone que los sujetos en cuestión deben responder.

Por otra parte, la internalización de la visión de Estado tiene efectos concretos y diversas implicancias en los modos en que la escuela busca, a través de distintas estrategias, otorgar visibilidad y promover el reconocimiento de aquella *presencia inmigrante* que es asumida e interpelada en clave nacional. Atravesadas por la visión de Estado, representaciones y prácticas escolares cotidianas muestran un importante apego a nominaciones y clasificaciones ancladas en la división de nacionales y no-nacionales: es desde las identificaciones nacionales, a pesar de ser uno entre tantos otros modos posibles de habitar los espacios sociales, que la escuela asume y desempeña su papel histórico de *formación del ciudadano*. No sólo encuentra allí –entre otros mandatos– su razón de ser, asegurando su propia reproducción, sino también un lugar menos escurridizo, más conocido y seguro, y con amplio consenso social, para afrontar la relación *nosotros-otros*.

La escuela, entre otras instituciones sociales, produce aquella división entre nacionales y extranjeros, cuyos efectos después busca paliar intentando conciliar los opuestos que produce dicha división. Para ello, tanto las políticas educativas como las estrategias puestas en juego en la escuela trabajan básicamente sobre uno de los dos extremos de la relación *nosotros-otros*: se ocupan de la *alteridad*, obviando trastocar la *mismidad*. Corren generalmente en paralelo, con cruces ocasionales o puntuales. Bajo fórmulas

como el *respeto a la diversidad cultural* o el *reconocimiento del otro* queda en suspenso el *nosotros nacional* y, por tanto, anulada la posibilidad de revisar la relación de desigualdad y dominación entre el nosotros (nacional) y los otros (no-nacionales). El análisis muestra el modo en que el pensamiento de Estado atraviesa las prácticas escolares: las prácticas de reconocimiento dirigidas a los *bolivianos* en tanto *no-nacionales* adoptan el mismo formato ritualizado y el mismo contenido esencialista que aquellas que desarrolla la escuela destinadas a los *nacionales* en su afán por cimentar la idea de nación argentina y cumplir con su mandato de afianzar la construcción de la identidad nacional.

Una de las principales estrategias que desarrolla la escuela frente a la presencia de hijos de inmigrantes toma forma a través de los actos escolares. Hemos visto que en el espacio escolar analizado, además de los llamados *actos patrióticos*, se despliegan actos que por los sentidos y finalidades que se les atribuye pueden considerarse *interculturales*. Estos constituyen, al igual que con la producción de la *argentinidad*, el instrumento privilegiado en la construcción de la *bolivianidad* en el espacio escolar. Guiadas por la noción de *integración* como marco ideal de construcción de las relaciones sociales en tanto convivencia armónica, las prácticas de reconocimiento y visibilización del otro, basadas en la contraposición integración-discriminación, adquieren materialidad a través de manifestaciones de la bolivianidad, en tanto formas y contenidos culturales y políticos diferenciados interpretados en clave nacional, las cuales actuarían como elementos facilitadores de la deseada integración.

Estas acciones escolares de reconocimiento de la presencia boliviana en la escuela que otorgan existencia a diversas expresiones de bolivianidad también son experimentadas de manera ambigua por parte, en principio, de los principales destinatarios o beneficiarios de dichos actos. Sin desmerecer los esfuerzos que realiza la escuela para que sus hijos obtengan aquel reconocimiento que la sociedad receptora en general les niega, entre las madres bolivianas aparecen sentimientos ambiguos debido a los efectos inmediatos que puedan tener en el contexto escolar. Por otra parte, las prácticas escolares orientadas al respeto y reconocimiento del otro implican la construcción de una *bolivianidad* que coloca a sus hijos en el lugar de *extraños*: la bolivianidad resignificada como *exterioridad*. Es decir, extraños de un lugar en el cual llevan o

eligieron llevar adelante sus vidas, ya sea de manera provisoria o permanente (sin ninguna certeza al respecto). La ideología asimilacionista que ha sobrevivido en las diversas manifestaciones de *argentinidad* que construye la escuela día a día, asegurando su propia reproducción como institución social, ofrece, en cambio, como si no hubiera otra opción, formar parte de un conjunto nacional que negará, silenciará, eliminará, subsumirá aquellas visiones y adscripciones identitarias que no se adecuen a aquella configuración nacional que le permita definirse como tal.

Aunque el límite entre argentinos y bolivianos sea también borroso, resignificado o advertido ocasionalmente como infundado, en la vida cotidiana de la escuela se trazan fronteras que la constituyen en un territorio *de* la nación argentina, erigiéndose los docentes, no necesariamente de manera voluntaria ni consciente, en sus custodios. Tanto, aunque en un registro diferente, como aquellos funcionarios, técnicos o empleados del Estado que le ponen letra a la visión de Estado, elaboran diagnósticos y explicaciones acerca de la realidad migratoria del país, toman decisiones políticas o tienen a su cargo el control de la frontera y el territorio nacionales. El límite se vuelve nítido cuando el reconocimiento es llevado a sus límites: el reconocimiento de la otredad en tanto presencia extranjera o alteridad *no-nacional* llega hasta donde lo sagrado se puede volver profano. El mástil de una escuela argentina –probablemente también de cualquier otra sociedad nacional– nunca podría ser ocupado por otra bandera, sea nacional o de cualquier otro signo, que no sea argentina. Entre las distintas innovaciones o transgresiones que practica la comunidad educativa en su conjunto, el límite que no se permite cruzar –aunque sea cruzado– es aquél que, en principio, aseguraría la perpetuación del orden nacional. Actualmente, de las versiones en pugna a finales del siglo diecinueve, aquella concepción cultural esencialista de la nación, defensiva y excluyente, que triunfó sobre relatos más afines al cosmopolitismo, continúa monopolizando la definición de las relaciones sociales establecidas entre “nacionales” y “extranjeros”. Desnacionalizar la escuela –un acto hereje que atenta contra el orden nacional incorporado en lo social– se inscribe así en el terreno de lo impensable, lo imposible.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, Carlos. (2005). *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Althusser, Louis. (2003[1969]). "Ideología y aparatos ideológicos de Estado". En Slavoj Žižek, comp., *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Amuchástegui, Martha. (2000). "El orden escolar y sus rituales". En Silvina Gvirtz, comp., *Textos para repensar el día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Balibar, Étienne. (2003). *Nosotros, ¿Ciudadanos de Europa?* Madrid: Tecnos.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Blázquez, Gustavo. (1995). *¡Viva la Patria! Una etnografía de los actos escolares*. Tesis de Maestría, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Blázquez, Gustavo. (en prensa). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila / CAS-IDES.
- Devoto, Fernando. (1992). "Idea de nación, inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)", en *Estudios Sociales*, año 2, núm. 3, pp. 9-30.
- Devoto, Fernando. (2003). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Díaz, Raúl y Cristina Valdez. (2009). "Derribando estereotipos. Los actos escolares desde una mirada crítica intercultural", en *Decisio*, núm. 24, pp. 20-25.
- Fernández Enguita, Mariano. (1986). "Texto y contexto en la educación para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología". En Mariano Fernández Enguita, ed., *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.
- Fernández Enguita, Mariano. (1995). "Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos". En AA.VV., *Volver a pensar la educación: política, educación y sociedad*, vol. I. Madrid: Paideia/Morata.
- Fernández Enguita, Mariano. (1998[1990]). *La escuela a examen*, 3ª edición ampliada. Madrid: Eudema.

- Franzé Mudanó, Adela. (2002). *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Franzé Mudanó, Adela. (2003). “¿De qué hablamos cuando hablamos de integración educativa? Imágenes, discursos y prácticas interculturales en la escuela”. En Sandra Gil y Mohammed Dahiri, coords., *Movimientos de población en el Mediterráneo Occidental. ¿Un fenómeno o un problema?* Córdoba: Ayuntamiento de Córdoba/IECAH/INET.
- Juliano, Dolores. (1987). “El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria”. En Roberto Ringuet, comp., *Procesos de contacto interétnico*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Lionetti, Lucía. (2005). “La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.10, núm. 27, pp. 1225-1255.
- Montesinos, María Paula. (2005). “En torno a la diversidad sociocultural. Algunas relaciones posibles entre migraciones, Estado, sociedad y educación en Argentina”. En Eduardo Domenech, comp., *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*. Córdoba: CEA-UNC.
- Neufeld, María Rosa y Jens Ariel Thisted, comps. (1999). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Novaro, Gabriela. (2002). *Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares*. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires.
- Novaro, Gabriela. (2005). “Nacionalismo escolar y migraciones en educación: de las ‘hordas cosmopolitas’ a los ‘trabajadores competentes’”. En Eduardo Domenech, comp., *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*. Córdoba: CEA-UNC.
- Olorón, Cecilia. (2000). “Imágenes de unos rituales escolares”. En Silvina Gvirtz, comp., *Textos para repensar el día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Oszlak, Oscar. (2004[1997]). *La formación del Estado argentino: orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Planeta.
- Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, Luis Alberto, coord. (2004). *La Argentina en la escuela: La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sayad, Abdelmalek. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris: Seuil. [Traducción al castellano: *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*, Anthropos, Barcelona, 2011].

Sayad, Abdelmalek. (2000). "O retorno. Elemento constitutivo da condição do imigrante", en *Travessia. Revista do Migrante*, año 13, número especial.

Terán, Oscar. (2008[1986]). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Zelmanovich, Perla. (1994). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.