

# **SOBRE PRÁCTICAS ESCOLARES Y LA DERIVACIÓN DE NIÑOS/AS MIGRANTES BOLIVIANOS A SERVICIOS DE SALUD MENTAL: “LOS DERIVA COMO QUIEN TE TIRA LA PELOTA Y YA SE DESCOMPRIME”**

**ON THE PRACTICES OF THE SCHOOL AND THE REFERRAL OF BOLIVIAN MIGRANT CHILDREN TO MENTAL HEALTH SERVICES: “THEY ARE BEING DROPPED ON YOU LIKE HOT POTATOES”**

*Poverene, Laura D.*<sup>1</sup>

## **RESUMEN**

Este escrito intenta contribuir al debate respecto de las tensiones en las prácticas escolares entre la inclusión de los alumnos/as migrantes bolivianos y la patologización de sus diferencias. Se propone como objetivo estudiar las perspectivas que los/as profesionales de un Equipo de Orientación Escolar (EOE) tienen sobre los modos en que los/as docentes de escuelas primarias públicas de zona sur de Ciudad Autónoma de Buenos Aires son interpelados por el sufrimiento psíquico de dichos niños/as, cómo lo significan e intervienen ante el mismo. También se busca identificar las características de la derivación de aquellos alumnos/as a los servicios de salud mental. Metodología: estudio descriptivo analítico realizado con un abordaje metodológico cualitativo. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a profesionales de un EOE e informantes clave. Resultados y conclusiones: Los/as profesionales entrevistados consideran que la mirada de los/as docentes es fundamental en los procesos de derivación al identificar el padecimiento infantil y desencadenar evaluaciones, estrategias e intervenciones necesarias. Sin embargo, las derivaciones no responderían exclusivamente al malestar experimentado por los niños/as migrantes, pudiendo poseer características defensivas y evacuativas.

## Palabras clave:

Salud Mental - Patologización - Niñez migrante - Escuelas

## **ABSTRACT**

This paper tries to contribute to the debate regarding tensions of the practices of the school between the inclusion of migrant students and the pathologization of their differences. It is proposed to study the perspectives of professionals of a School Guidance Team (EOE) on the ways in which teachers of public primary schools in the southern area of the City of Buenos Aires are questioned by the psychological suffering of those children, how they mean it and intervene before it. It also seeks to identify the characteristics of the referral of those students to mental health services. Methodology: analytical descriptive study conducted with a qualitative methodological approach. Semi-structured interviews were carried out with EOE professionals and key informants. Results and conclusions: The interviewed professionals consider that the teachers' view is fundamental in the derivation processes, by identifying the child suffering and triggering evaluations, strategies and necessary interventions. However, referrals would not respond exclusively to the discomfort experienced by migrant children, and may also possess defensive and evacuative characteristics.

## Key words:

Mental Health - Pathologization - Migrant children - Schools

<sup>1</sup>Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología. Beca Doctoral CONICET. Universidad de Lanús, Argentina (2016-2021). E-mail: laurapoverene@gmail.com

La niñez no es una categoría homogénea ni universalizable sino que se trata de una construcción sociohistórica producto de relaciones de poder y saber. En ese sentido, no hay un único modo de atravesar esa etapa vital, existiendo experiencias infantiles heterogéneas determinadas por las posiciones sociales que se ocupen, la nacionalidad, etnia, género, religión y otros condicionantes tanto materiales como simbólicos.

Pese a ello, dicha noción no logra escapar de las imágenes idílicas a la que se la asocian y de concepciones estáticas que la conciben como si fuera capaz de reducirse al reino de lo natural (Szulc, 2006). Es usual que no se contemplen realidades divergentes a las planteadas por la visión idealizada, lo que invisibiliza otros modos posibles de transitar la infancia, como es el caso de aquella en contextos migratorios.

Si bien se identifican diversos modos en los que niños/as y adolescentes pueden participar de los desplazamientos a través de fronteras internacionales (Ceriani Cernadas, García y Gómez Salas, 2014), recién en los principios del nuevo milenio se comenzó a vislumbrarlos como un grupo merecedor de particular atención. Así, abandonaron el espacio marginal que solían ocupar respecto de otros actores y fue considerada su importancia numérica cada vez más marcada a nivel global y regional (Cerrutti y Binstock, 2012; Martínez, 2014; UNFPA, 2006; UNICEF y UNLa, 2010).

Por su parte, los bolivianos/as son aquellos migrantes con un porcentaje más alto de personas entre 0 y 14 años de edad: representan el 10,7%, del total de las personas nacidas en dicho país que viven en la Argentina, mientras que el 7,7% del total de personas procedentes del extranjero tiene dichas edades. A su vez, Bolivia es el segundo país en aportar mayor cantidad de población: ésta constituye el 19,1% de los habitantes que han nacido en el extranjero y residen en Argentina (345.272 personas) (Indec, 2010).

Aunque los niños/as migrantes<sup>1</sup> comparten características con otros coetáneos, también presentan sus peculiaridades producto de circunstancias específicas que atraviesan en diferentes contextos, tales como las instituciones escolares —que tienen un lugar privilegiado en la constitución de subjetividad—. Dada dicha especificidad y la importancia de estudiarla, este trabajo se propone identificar las características de la derivación de alumnos/as migrantes bolivianos de escuelas primarias públicas de zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a los servicios de salud mental, desde las perspectivas de los integrantes del Equipo de Orientación Escolar (EOE) de un distrito escolar seleccionado. También se busca estudiar sus perspectivas sobre los modos en que los/as docentes de aquellas instituciones educativas son interpelados por el sufrimiento psíquico de dichos niños/as de origen boliviano, cómo lo significan e intervienen ante el mismo.

<sup>1</sup>Se utiliza el término "migrante" ya que el mismo insinúa la dualidad propia de un movimiento: no se reduce meramente a la inmigración —mirada que enfatizaría la presencia de un *no nacional* presente en el orden nacional— ni a la emigración —referida a la ausencia fuera del orden nacional de los *nacionales*— (Sayad, 2008).

Asimismo, mediante el presente estudio exploratorio analítico realizado con un abordaje metodológico cualitativo, se pretende contribuir al debate respecto de las tensiones en las prácticas escolares entre la inclusión de los alumnos/as migrantes y la patologización de sus diferencias.

### Sobre las instituciones escolares y la inclusión excluyente

Dentro de la institución escolar, mecanismos como la discriminación y la inclusión excluyente de los alumnos/as migrantes tensionan con discursos democratizadores.

A partir de la Ley de Educación Obligatoria, Gratuita y Laica (Ley 1420/1884), se buscó establecer en Argentina una forma de escolaridad universal, en la cual todos los alumnos/as —más allá de su nacionalidad, religión o clase social— fueran socializados de igual modo y en la que los migrantes debieran asimilarse a la sociedad argentina: "*las formas de inclusión social conllevan también exclusiones (...) Para convertirse en sujetos nacionales, los inmigrantes debían abandonar su lengua, sus costumbres, sus héroes y sus formas de vestirse y relacionarse*" (Dussel, 2004: 316). En ese sentido, tal como lo plantea Southwell (2006), no se tomó en consideración el repertorio cultural de dicha población sino que se impuso una inclusión indiscriminada bajo una supuesta identidad común que garantizara la prosperidad general. La forma en la cual la institución escolar procesó la diversidad tendió a ser a través de la homogeneización y uniformización, generando mecanismos que buscaban la desarticulación de las culturas para imponer la pertenencia hegemónica a la Nación y construir un relato colectivo.

A su vez, las diferencias fueron percibidas como amenazas para la nueva identidad nacional o como deficiencias propias de grados de civilizaciones inferiores, cristalizándose como propiedades ontológicas e incuestionables de aquellos grupos humanos. Así, el patrón de procesamiento de las diferencias en las escuelas se asoció fuertemente a la construcción de clasificaciones, jerarquías y descalificaciones (Dussel, 2004).

Según Grimson (1999), durante la década de 1990, en Argentina se generó el pasaje de una situación de invisibilización de la diversidad cultural a una hipervisibilización de las diferencias, tendiendo a una valoración negativa de las mismas. Concomitante y paradójicamente, también se difundió la retórica del *multiculturalismo*, tanto a través de los organismos internacionales como dentro del nivel primario del sector educativo, pero sin lograr que dichos discursos calaran en el modo de percepción y abordaje del reconocimiento de la diversidad cultural (Beheran, 2012). La ideología neoliberal utilizaría las nociones de diversidad, respeto y tolerancia de un modo peculiar, en el cual primarían lecturas descontextualizadas sobre la cultura y no se cuestionarían las relaciones (desiguales) de poder mantenidas entre los diversos colectivos sociales. De ese modo, esta neutralización y administración de las diferencias representarían reacomodaciones del discurso al poder (Novaro, 2012).

Si bien, durante el transcurso de los años subsiguientes, se avanzó en los procesos de universalización de la esco-

laridad básica<sup>2</sup> y se disminuyó el índice de analfabetismo absoluto, la tasa de deserción y repetición escolar, los circuitos educacionales continuaron caracterizándose por su fuerte segmentación y diferenciación (Gentili, 2002). Así, la fragmentación espacial que experimenta la población migrante en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires también sería expresada en la fragmentación educativa, no primando un territorio común para todos/as y persistiendo las barreras de discriminación al interior de las escuelas. De ese modo, se refuerza la homogeneidad al interior de cada escuela y la diferenciación con otras, lo que sellaría la existencia de diversos circuitos de escolarización, dependiendo del origen social de sus alumnos/as.

En esa línea, tal como lo plantean Beech y Princz (2012), los estudiantes migrantes de países limítrofes suelen concentrarse en determinadas escuelas del subsistema estatal dentro de zona sur, instituciones que resultan estigmatizadas y asociadas con una baja calidad educativa<sup>3</sup>.

Investigaciones actuales dan cuenta de que aún se efectúan prácticas educativas sustentadas en una perspectiva asimilacionista, la cual considera que en la escuela deben transmitirse tanto los saberes como los valores de la cultura dominante, de modo que *“frente a la diversidad de pertenencias étnicas y orígenes nacionales de los jóvenes, la mayor parte de los docentes apuesta por una enseñanza homogeneizante”* (Beheran, 2012: 58).

Por su parte, Cerrutti y Binstock (2012) estudiaron la situación social y educativa de lo que denominan como la primera y segunda generación de inmigrantes adolescentes<sup>4</sup> en cuatro escuelas secundarias públicas de nivel medio en CABA y trece en Provincia de Buenos Aires. Para ello, realizaron un análisis a partir de las percepciones, experiencias y valoraciones de dichos actores, comparando las conductas y rasgos de estudiantes migrantes de primera generación, de segunda y nativos. Entre los resultados más relevantes, identificaron que los alumnos/as extranjeros tenían una mayor tendencia a trabajar para generar ingresos –en comparación con los nativos– y que provenían de casas con climas educativos más bajos. Aún así, los alumnos/as extranjeros e hijos/as de migrantes presentaban un mejor rendimiento educativo, principalmente los de origen boliviano, y se indicaba una integración educativa satisfactoria. Pese a ello, solían sentirse inseguros

dentro de la institución y muchos –mayormente, los provenientes de Bolivia– referían haberse sentido discriminados por su color de piel, apariencia física o condición de extranjeros.

Complementariamente, se encontraron numerosos estudios dedicados a explorar las experiencias de los niños/as de familias migrantes en el contexto escolar. En los mismos se hizo referencia a la circulación de representaciones estereotipadas en relación a los alumnos/as migrantes provenientes de Bolivia, existiendo una condensación estigmatizante que resume estereotipos culturales y una valoración negativa de dicho grupo (Beheran, 2012; Cerrutti y Binstock, 2012; Diez y Novaro, 2009, 2011; Domech, 2014; Martínez, 2012; Novaro 2009, 2012; Sinisi, 1999). Aquellas publicaciones no solo describieron tanto las representaciones como las prácticas en el contexto educativo sino que también aludieron a la preocupación de los docentes de los niños/as migrantes bolivianos por el ejercicio de su expresión oral y la presencia de vergüenza. Se aludió a la valoración negativa que estos alumnos/as tienden a recibir por ser considerados retraídos y silenciosos (Diez y Novaro, 2009; Novaro, 2009), pero sin que se formulara una verdadera pregunta acerca de la responsabilidad de la escuela y de la sociedad en el “silenciamiento” que han producido en sus voces:

“no se pueden obviar una serie de situaciones y dificultades iniciales con las que se encuentran los niños procedentes de Bolivia al entrar en la escuela, que los induce a permanecer callados: las diferencias idiomáticas/lingüísticas entre el español que hablan y el que se habla en la escuela, las situaciones de discriminación de parte de los docentes y de otros niños, los infructuosos intentos de diálogo de ellos y sus padres con diversos agentes del Estado. Nos preguntamos por eso si se trata de silencio o silenciamiento, así como también si lo que faltan son palabras, o la expectativa de que las palabras serán escuchadas” (Novaro, 2009: 59-60).

Otros autores refirieron que se los suele representar como personas introvertidas y sumisas frente a la autoridad, como lentos, menos inteligentes y con mayores dificultades para incorporar contenidos académicos que aquellos nacidos en Argentina. En algunas ocasiones, los/as docentes considerarían que estas dificultades académicas estarían ligadas a la etnicidad o color de piel<sup>5</sup> y, en otras, que los factores explicativos de dichos problemas se vinculan con la pertenencia nacional o socioeconómica de los niños/as (Beech y Princz, 2012).

A través de un estudio cualitativo de carácter descriptivo-exploratorio, Fuks (2012) buscó rescatar las potencialidades de aquellos niños/as en situación de bilingüismo en el

<sup>2</sup>Es importante señalar que la Ley Nacional de Migraciones N° 25.871 establece en su artículo 6 el acceso igualitario a la educación y salud, entre otros derechos, de las personas migrantes.

<sup>3</sup>Esta cuestión también apareció señalada en las entrevistas mantenidas con profesionales del EOE, en las que se refirió a las elecciones tomadas por algunas familias de la comunidad educativa de dicha área geográfica que habían decidido inscribir a sus hijos/as en determinadas escuelas y no en otras: *“Estas familias, a veces, no todas, a veces, tienen esta queja de que ‘está lleno de bolitas, migrantes, negros’, todo el lenguaje que pueden usar para nombrarlos y entonces ‘no quiero esta escuela’. O ‘esta escuela no porque van todos los que no saben nada’”* (EOE, Federica).

<sup>4</sup>También Portes, Fernández-Kelly y Haller (2006) estudian a los jóvenes de la “segunda generación” y a su integración segmentada a la sociedad de Estados Unidos, la que –según plantean– estaría asociada con factores estructurales como el tipo de familia, los modos de integración de sus propios progenitores y el capital humano.

<sup>5</sup>En ese sentido, cobra relevancia la equiparación de los hijos/as de los migrantes con sus ascendientes, cuestión que podría dar cuenta de procesos de marcación étnica y una transmisión intergeneracional del estigma (Gavazzo, 2014). Por otra parte, también García Borrego (2003) desarrolla esta cuestión planteando que la biologización de la relación entre padres e hijos conduce a que no se considere como verdaderamente autóctonos a estos últimos, pese a que legalmente lo sean.

sistema educativo. Señaló la alta proporción de contacto de lenguas en el alumnado migrante o hijo de migrantes provenientes de países limítrofes y señaló la patologización e invisibilización del bilingüismo, así como la naturalización racial de las dificultades de aprendizaje identificadas por los trabajadores que se desempeñan en el sector de educación y salud.

Los trabajos recién mencionados resultan de vital importancia dado que cuando se clasifica a un alumno/a, dicha clasificación incide en el modo en el cual el propio niño/a se concibe a sí mismo/a y sus posibilidades. Pese a que existen disputas por el sentido de las categorías de identificación y procesos activos por los cuales los sujetos utilizan y se reapropian de las mismas (Gavazzo, 2014), aquellas representaciones tienen potencia creadora y son altamente productivas. Esto puede generar efectos en el modo en el cual los niños/as migrantes significan su nuevo entorno, a los otros y a sí mismos.

### Objetivos y aspectos metodológicos de la investigación

Se proponen como objetivos de la investigación:

- estudiar las perspectivas de profesionales de un Equipo de Orientación Escolar (EOE) sobre los modos en los/as docentes de escuelas primarias públicas de zona sur de Ciudad Autónoma de Buenos Aires son interpelados por el sufrimiento psíquico de sus alumnos/as migrantes bolivianos, cómo lo significan e intervienen ante el mismo.
- identificar las características de la derivación de aquellos niños/as a los servicios de salud mental.

En las escuelas públicas del Gobierno de la Ciudad de Buenos funcionan los EOE, los que están integrados por profesionales que pudieron haberse formado en estudios de grado vinculados con la Psicología, Psicopedagogía, Sociología, Ciencias de la Educación y Trabajo Social. Asimismo, su proyecto se basa en la prevención y promoción de la salud dentro del ámbito educativo.

Cada distrito escolar dispone de un EOE y éste depende tanto de la Dirección de Salud como de la Orientación Educativa, realizando las derivaciones hacia los efectores de salud. Los equipos del EOE son convocados para dilucidar y brindar respuestas ante las problemáticas emergidas en el espacio escolar así como para colaborar en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tobal y Greco, 2015).

Dado que el EOE funciona como articulador de la interfase educación/salud y cumple un rol central en el proceso de derivación de alumnos/as para su atención en servicios de salud mental, se consideró fundamental incluir a los/as profesionales que lo conforman como unidades de análisis. El estudio se circunscribió a un EOE seleccionado en zona sur de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, área que se caracteriza por poseer una mayor proporción de personas provenientes de países limítrofes y por poseer indicadores sociodemográficos que indican altos niveles de pobreza, problemas habitacionales, hacinamiento crítico, precarización laboral y carencia de servicios para dar respuesta a las necesidades de la población.

Se trató de un estudio exploratorio analítico y un abordaje

metodológico cualitativo (Minayo, 2003; Vasilachis de Gialdino, 2006), o no estándar (Piovani, Marradi y Archenti, 2007) que buscó recoger la perspectiva de los actores sociales, los significados, experiencias y conocimientos expresados en sus relatos. Para estudiar cómo los fenómenos sociales son comprendidos y producidos, se indagaron las prácticas discursivas de los actores entrevistados; a la vez, se prestó especial atención en el reconocimiento de los diversos puntos de vista y experiencias entre ellos (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Se realizaron siete entrevistas semiestructuradas a profesionales de nacionalidad argentina: cuatro a integrantes del EOE (dos trabajadoras sociales y dos psicólogas) y tres a informantes clave que trabajan con población infantil migrante en el subsector público de salud y educación en zona sur de CABA (una fonoaudióloga que se desempeña en un Centro Educativo para la Atención de Alumnos con Trastornos Emocionales Severos, una psicóloga infantojuvenil de planta de un Centro de Salud y Acción Comunitaria y un psicólogo de planta de otro Centro de Salud).

Cuadro: Codificación de entrevistas según institución de pertenencia, nombre ficticio de profesionales, formación de grado y cantidad de años de desempeño en el lugar de trabajo

Codificación en entrevista	Cargo y profesión, años de desempeño en la institución
EOE, Federica	Coordinadora del EOE, Lic. en Trabajo Social, trabaja en la institución hace 13 años
EOE, Zaira	Lic. en Psicología del EOE, trabaja en la institución hace 20 años
EOE, Karenina	Lic. en Psicología del EOE, trabaja en la institución hace 18 años
EOE, Ailén	Lic. en Trabajo Social del EOE, trabaja en la institución hace 11 años
CeSAC, Zulema	Lic. en Psicología de planta en CeSAC de zona sur de CABA, trabaja hace 25 años en dicha institución
CeSAC, Darío	Lic. en Psicología de planta en CeSAC de zona sur de CABA,, trabaja hace 24 años en la institución
Centro educativo, Zuleika	Lic. en Fonoaudiología, trabaja en institución educativa pública en zona sur de CABA hace 8 años

El análisis de los datos cualitativos se realizó siguiendo los enfoques procedimentales (Rodríguez; Gil; García; 1996) que incluyeron el desarrollo de tareas de reducción de datos, disposición de datos y extracción/verificación de conclusiones (Huberman y Miles, 1994). Luego de que la autora de este escrito llevara a cabo la totalidad de las entrevistas y las transcribiera, efectuó codificaciones a partir de los ejes temáticos definidos, teniendo como eje transversal los niños/as migrantes bolivianos: diferentes instancias en los circuitos de derivación, motivos de de-

rivación a servicios de salud mental, modos de implicación de los actores ante el sufrimiento psíquico infantil e intervenciones.

Se tomaron recaudos en cuanto a las normas éticas a la que la investigación debió atenerse, por lo que se apeló al uso del consentimiento informado en cada una de las entrevistas y se garantizó la confidencialidad de las personas que hubieran accedido a participar de las mismas. Asimismo, por criterios éticos, se decidió omitir los datos personales de los entrevistados que permitieran identificarlos y se procedió a anonimizar dicha información.

Para la recolección de datos primarios, se utilizó la entrevista semi-estructurada como técnica considerando que la construcción del dato acontece en la interacción establecida entre el investigador y los sujetos a los que estudia (Vasilachis de Gialdino, 2006). En la misma, de una duración aproximada de 60 minutos, se utilizó como apoyo una guía de entrevista a partir de los principales ejes temáticos a explorar, preguntándose por las características de la población que acude a las escuelas, las peculiaridades (si existieran) que presentan los alumnos/as migrantes provenientes de Bolivia, los indicadores de sufrimiento psíquico detectados por los/as docentes, modos de implicación respecto de los mismos, los elementos que se consideran para la derivación (o no) de dichos niños/as a servicios de salud mental, instancias en el proceso de derivación, consideraciones respecto al abordaje de problemáticas de padecimiento al interior del aula e intervenciones realizadas por las instituciones educativas, entre otras cuestiones.

En referencia a los alcances de este estudio, es necesario aclarar que los fenómenos que aquí se trabajan fueron abordados únicamente desde el punto de vista de los profesionales del EOE del distrito escolar seleccionado e informantes clave entrevistados. En ese sentido, se debe clarificar que los resultados obtenidos no son extrapolables ni generalizables a otros profesionales ni contextos.

### Análisis de los resultados

Si bien en la investigación se propuso explorar los procesos de derivación de alumnos/as migrantes bolivianos a los servicios de salud mental, es necesario destacar que las características generales del derrotero de este circuito son compartidas con el resto del alumnado del distrito escolar. Pese a ello, sí se han hallado particularidades que atañen directamente a estos “portadores de determinadas diferencias, como las migratorias” (Finkelstein, 2017: 46). A partir de las entrevistas realizadas, y recuperando uno de los ejes temáticos planteados, se abordarán dos instancias diferentes dentro del proceso de derivación desde las instituciones educativas hacia los servicios de salud mental:

- Al interior de la escuela a la que asiste el alumno/a: detección de la situación problemática y elaboración de informe dirigido al EOE.
- EOE: recepción del informe, evaluación de situación, diseño de estrategias, derivación a servicios de salud mental y posterior articulación con los mismos. Complementariamente, es importante aclarar que además de las estrategias realizadas dentro del marco escolar, el

EOE también apela a diversos abordajes al detectar una situación problemática de sus alumnos/as, tales como solicitar una evaluación a Gabinete Central o dar intervención a Defensorías Zonales o Juzgados al identificarse una situación de vulneración de derechos, entre otras posibles.

En lo relativo a la detección de sufrimiento psíquico en el ámbito de la institución escolar, en las entrevistas realizadas a integrantes del EOE se señaló el importante rol del maestro/a encargado del aula. Esta persona debe elaborar un informe dirigido al EOE en el que se alude a las cuestiones observadas en el niño/a y a las estrategias desarrolladas hasta el momento, debiendo ser leído por el Coordinador/a de Ciclo y firmado por una autoridad de la escuela (director o vicedirector).

Al respecto, los/as profesionales entrevistados señalaron que la detección que llevan a cabo los/as docentes resulta fundamental para identificar las problemáticas de muchos de los niños/as migrantes de origen boliviano. La misma es valorizada por los miembros del EOE seleccionado ya que se eleva como decisiva al constituirse como vía de acceso a un proceso de evaluación, estrategias e intervenciones tanto dentro de la institución educativa como a nivel intersectorial, incluyendo —entre otros actores— también a los equipos de salud. Así, a través del tamiz del criterio de los/as docentes, alguna situación de sus alumnos/as que podía pasar como “desapercibida” o silenciada en su contexto sociofamiliar, se recortaría y devendría como una cuestión problemática.

*“Hay mamás que han empezado a llevar a sus hijos a un tratamiento a raíz de la escuela. Que hasta el momento no habían percibido que había pasado nada. Y la escuela fue un puntapié para darse cuenta de que ‘uy, no habla, no es como los demás, no se puede comunicar, no se puede integrar’. Aparecen cosas que, de repente, en el ámbito familiar no las habían percibido. Muchos interrogantes... porque no los miraron, porque ellos también tienen esta forma de actuar, porque en su entorno no había otro niño como para comparar evolutivamente qué cosas eran esperables”* (EOE, Federica).

*“Yo creo que la mirada de la escuela es fundamental. Porque es la primera mirada exogámica. Generalmente estos padres no tienen mucha conciencia de estas cosas. Sobre todo porque ellos tampoco lo vivieron de esta manera, ¿no? Entonces la primera mirada es la del docente. Eso lo valoro mucho, si no pasaría como desapercibido esto”* (EOE, Zaira).

*“[las familias migrantes bolivianas] no te lo traen por motu proprio, no es que hay una demanda (...) sino cuando se cruzan con la institución escolar”* (CeSAC, Darío).

A pesar de la valoración de dicha detección, coexistieron tensiones discursivas en las profesionales del EOE entre el reconocimiento y la crítica de aquella práctica por considerarla patologizadora. Por un lado, en las entrevistas se advirtió que las motivaciones de muchas de las derivacio-

nes responden más al malestar que experimenta el/la docente respecto de los alumnos/as que se alejan de la norma esperada que a verdaderos indicadores de sufrimiento psíquico que dieran cuenta de la necesidad de recibir atención en servicios de salud mental.

*"Mayormente la maestra que te deriva es la que ya no tolera más esa situación de que no le habla, no le contesta. La maestra deriva (...) Y tampoco le da una vuelta. Ni siquiera se agacha para ver si le puede escuchar la voz. Te dice: 'no, no lee'. Pero si te agachas un poquito te das cuenta de que está leyendo, pero lo hace en un tono de voz tan baja"* (EOE, Ailén).

Por otro lado, al indagar acerca de los modos en los cuales las diferencias culturales eran abordadas en la escuela, se hizo referencia a los prejuicios de los/as docentes en torno a los migrantes bolivianos y cómo los mismos impactan en su decodificación de diversas situaciones escolares:

*"¿Quiénes son los otros y quiénes nosotros? Esta cuestión de creer que nosotros tenemos toda la verdad de todo (...) Por eso, aparece a veces esto de ponerse a hacer prejuicios sin conocer: 'esta mamá no viene a las entrevistas', 'esta mamá no firma las notas', 'esta mamá no le importa el pibe'... y quizás esta mamá no sabe leer ni escribir. Entonces quizás no viene porque no sabe leer, no las firmó porque no sabe escribir y por eso no vino. No porque no le interese"* (EOE, Federica).

A su vez, en función de lo relatado en las entrevistas, las derivaciones por *lentitud* y *timidez* formarían parte del conjunto de representaciones estereotipadas que recaen sobre aquella población de niños/as migrantes bolivianos. Estas cuestiones establecen la importancia de conmover y cuestionar las creencias respecto de la existencia de rasgos "típicos" de las personas bolivianas, al modo de una esencia inmutable. Las mismas podrían actuar en tanto una teoría explicativa, con el potencial de externalizar causas multideterminadas al terreno de lo étnico, cultural o nacional. Así, mediante la sustancialización de esas características, se podría incurrir en lecturas simplistas de la realidad social que velan y evitan su problematización. La estigmatización y una posición etnocéntrica podrían emerger, además, de un modo solapado en tanto exigencia de adaptación inmediata a la nueva cultura. Tal es el caso relatado por una de las profesionales entrevistadas, quien narró que una docente había acudido al EOE porque sus alumnos/as bolivianos de cuarto grado no querían leer en voz alta, cuestión que consideraba fundamental para evaluar si podrían pasar o no de año mientras argumentaba: *"bueno, pero ellos se tienen que acostumbrar a nuestra cultura, ellos vinieron acá (...) ellos tienen que aceptar si les digo que tienen que leer en voz alta... ¿si no cómo voy a evaluar si pasan a cuarto grado si no leen en voz alta?"*. Una informante clave (Centro educativo, Zuleika) refirió que hay docentes que plantean que los niños/as migrantes no hablan o no se comunican, confundiendo sus capacidades con el hecho de que aún no dominan con facilidad

la nueva lengua.

La cuestión idiomática se remarcó como un factor relevante a considerar: en algunos casos, la lengua materna de los padres y madres de los alumnos/as es el aymara o quechua; incluso esto también acontece en los niños/as. Esto produciría ciertas dificultades en el manejo del idioma castellano y en la estructuración de las oraciones, lo que –según las personas entrevistadas– suele ser connotado por los/as docentes como un problema de desarrollo o emocional, más que como un efecto posible del proceso migratorio y como un desafío a sortear no solo por el niño/a y su familia sino también por la institución educativa.

*"Los nenes a los que les hablan en aymara saben el castellano pero muy poco y les cuesta mucho estructurar la oración... ante eso, las maestras ya dicen que 'tiene retraso madurativo', que 'tiene un bloqueo emocional'. Porque te dicen: 'vos te das cuenta de que el nene sabe pero que está emocionalmente bloqueado'. Y sí, es muy diferente, pero tampoco le dan el tiempo y el espacio, y esperan que el ritmo sea el de ellas y no... no se ponen en el lugar del nene... creo que muchas veces eso es lo que pasa..."* (EOE, Ailén).

*"A veces sí hay que hacer ese trabajo de ver si realmente hay un retraso del lenguaje o una patología o si simplemente es un chico que se comunica y todo, pero que va a hablar un poquito más tarde de lo que estamos habituados (...)"* (CeSAc, Zulema).

En consonancia, al preguntar respecto de cómo consideran que los/as docentes se implican en aquellas situaciones complejas que deciden derivar, en las entrevistas se aludió a su dificultad para asumirse como actores responsables en las problemáticas que identifican, en muchos casos eludiendo su capacidad de acción frente a las dificultades emergidas al interior del aula. Aquello fue ejemplificado con la referencia a maestros/as que derivan a los alumnos/as al EOE por no integrarse al grupo de pares, amparados por la queja de que los migrantes de origen boliviano se *"auto-discriminan"* y *"se van solitos entre ellos"*.

La viñeta recién descrita permite reflexionar respecto a los potenciales alcances de la utilización de explicaciones psicopatologísticas –como denominar "bloqueo emocional" a la dificultad de hablar una nueva lengua– e individualizantes –culpabilizar al sujeto excluido por ser generador de su padecimiento al "auto-discriminarse"–: las mismas podrían conducir a la simplificación de situaciones complejas y a la descolectivización de conflictos. Por otra parte, mediante lógicas medicalizadoras que, sin considerar en su análisis a los determinantes sociales de la salud, establezcan que el problema es propio del individuo y que la resolución dependerá de que el mismo realice ciertas transformaciones subjetivas (que se efectuarían gracias a tratamientos terapéuticos), podrían producirse derivaciones innecesarias a los servicios de salud mental.

En otro orden, las personas entrevistadas también manifestaron con preocupación la falta de implementación de estrategias previas a la derivación del caso al EOE. Se

mencionó con insistencia la ausencia de trabajo de los/as maestros con las familias de estos niños/as.

*“A veces las maestras te derivan a un nene a Orientación y ellas ni siquiera hablaron con la familia... este año me puse bastante firme y dije que, mínimo, hagan una entrevista con la familia porque a veces hacen pim pam pum y llenan esos informes [de derivación a EOE] pero ni les avisaron a los padres. Me parece como una falta de respeto que no se haya trabajado algo mínimo con la familia. Es muy fácil: ‘derivo, derivo y que la solución la tenga el equipo’. Porque tampoco la tiene el Equipo! Y esa es otra cosa que también cuesta mucho de entender” (EOE, Ailén).*

*“A veces vos ves los informes y en ‘acciones realizadas por la escuela’ figura la derivación al EOE. O ‘se le avisa a la madre que se le va a derivar al EOE’. Yo se lo devuelvo a la directora... estas no pueden ser las acciones desarrolladas por la escuela... ¿cuáles son las previas a estas?” (EOE, Karenina).*

Las personas entrevistadas también señalaron que, en algunos casos, la derivación cumpliría la función de “*tirar la pelota*” a otros actores, tales como el EOE o profesionales psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, fonoaudiólogos. En ese sentido, podría pensarse en una modalidad de carácter evacuativo en el circuito de derivación desde el ámbito escolar al de salud. Frente a la impotencia ante situaciones difíciles de resolver (ya sea porque implican problemáticas graves o porque los maestros perciben que carecen de herramientas para enfrentarlas por diversos motivos, ente ellos, los propios prejuicios frente a la población con la que trabajan), los/as docentes optarían por derivar los casos.

*“(...) A veces [los informes escritos por las maestras con la derivación al EOE] nos llegan semi vacíos, la maestra los deriva como quien te tira la pelota y ya se descomprime, con eso cree que ya... lo escribió en un papel (...) Y una vez que pasó, se desentendieron. Porque ahora la pelota de vóley ya la tiene el EOE. Y ya está entonces. A veces vos vas a hacerles la devolución, ponele por ahí yo me reúno con los profesionales de salud mental del Hospital o con los de psicopedagogía, y le digo a la maestra ‘bueno, yo te quería contar que...’ y me dicen ‘no, no. ¿Pero ya lo están atendiendo?’, le respondo que sí y contesta ‘Ah, bueno, ya está bien’. Agregó: ‘No, te quería contar lo que me dijo la profesional’ y responden: ‘Pero ya, ya está derivado’ (...)” (EOE, Karenina).*

Además, se hizo mención a las expectativas “mágicas” que, desde la institución escolar, se depositan sobre el EOE y la potencialidad de sus intervenciones. Las mismas se reproducirían, a su vez, en relación a las expectativas sobre los tratamientos psicológicos o de otras especialidades.

*“Y a veces el EOE es convocado desde esta fantasía del mago sin magia (risas). Convocado a dar soluciones mágicas a las cosas. Porque a veces pasa que le vas a contar a alguien que [la mamá] ya tuvo una entrevista de admisión*

*pero que tiene turno para el quince de octubre y te ve y te dice: ‘¿sabés que fue y está mejor?’ (risas). El mago sin magia! Hay veces que está esta fantasía de que si el EOE interviene... es inconciente!” (EOE, Karenina).*

*“Para ellas [las maestras], el problema es del nene, que no habla o lo que fuera... Y eso complica mucho más... si ellas se entendieran como parte del problema. Automáticamente quieren que haga un informe y que les des las estrategias de lo que tienen que hacer, que eso va a ser mágico, la receta como si fuera que te doy la pastillita y se te va a pasar la presión alta” (EOE, Ailén).*

Así, las expectativas “mágicas” depositadas en el EOE (y que también recaen sobre el tratamiento al cual se hubiera derivado) vendrían a completar el cuadro en el cual la solución siempre se encontraría, ilusoriamente, en otro ámbito.

La función defensiva de la derivación –en tanto y en cuanto *defiende* al adulto de sentimientos de frustración y lo protege de asumirse como parte del problema que denuncia–, generaría un desplazamiento de la responsabilidad de unos actores a otros.

### Consideraciones finales

Desde la perspectiva de los/as profesionales entrevistados<sup>6</sup>, se considera que la mirada de los docentes se constituye de vital importancia al desnaturalizar conductas y padecimientos que han podido devenir en cuestiones invisibilizadas o silenciadas por las familias de los alumnos/as migrantes de origen boliviano. Pese a que la misma tiene el potencial de desencadenar una serie de evaluaciones, estrategias e intervenciones necesarias que permitirán que se aloje y trate el sufrimiento infantil, la derivación de alumnos/as a hospitales o CeSAC también podría presentar su contracara al responder a otras motivaciones que trascenderían la necesidad real de recibir atención profesional en los servicios de salud mental. Así, es factible plantear que la derivación podría poseer un carácter, por un lado, defensivo ya que protegería a los adultos de asumirse como parte del problema que denuncian y, por el otro, evacuativo dado que habilitaría el deslindamiento frente a la impotencia suscitada por una situación difícil de resolver. Este “*tirar la pelota*” a otros actores devendría, potencialmente, en una vía alternativa en la que puede eludirse la propia responsabilidad en la resolución de conflictivas que emergen al interior del aula. En aquellas circunstancias, se traslucirían los mecanismos mediante los cuales algunas instituciones educativas podrían derivar de modo acrítico a sus alumnos/as a los servicios de salud mental, etiquetando como anómalas o patológicas características que no necesariamente lo son.

La decodificación de comportamientos de niños/as mi-

<sup>6</sup>Es necesario advertir que a pesar de la existencia de coincidencias en las perspectivas de los/as profesionales entrevistados, también se destacaron tensiones entre sus posiciones. Aludir a las mismas –e, incluso, a las ambigüedades que emergieron al interior de los discursos de las unidades de análisis– es un modo de no sesgar la complejidad existente en el campo.

grantes como "trastornados" por alejarse de las características supuestamente más esperables entre un ilusorio conjunto homogéneo de alumnos/as argentinos daría cuenta de la interpretación de lo diferente en tanto desviado. Más aún, mediante procesos medicalizadores que se ponen en juego en el vínculo con numerosos agentes, es usual que determinadas conductas o sentimientos (como las sensaciones de desarraigo, el duelo migratorio y las dificultades que pueden suscitarse al relacionarse con la sociedad de acogida) también resulten patologizados sin considerar que son cuestiones no solamente esperables sino, incluso, saludables al emprender un desplazamiento territorial (Barcala, Bianchi y Poverene, 2017).

Según las personas entrevistadas, algunas de las características rotuladas como disruptivas (como el silencio, la vergüenza, aislamiento social) tenderían a ser explicadas por los docentes de las escuelas como intrínsecas de la niñez migrante boliviana. Esta cuestión permite interrogarse sobre la presencia de lecturas que sustancializan las características de los alumnos/as basándose en sus procedencias nacionales, culturales o étnicas. Mediante dicha esencialización, se tendería a marcar a los/as migrantes como problemáticos en sí mismos, olvidando que sus dificultades (y malestares) pueden ser efecto del accionar de los actores con quienes interactúan y de las difíciles condiciones materiales de vida que atraviesan en el país de destino. Inclusive el sufrimiento psíquico de la población que cruza las fronteras internacionales no se explica cabalmente por el atravesamiento de las mismas y los estados de desorganización y/o indefensión que aquel movimiento puede implicar: en su producción también participan factores asociados a las maneras en las que el Estado y la sociedad de acogida responden ante su presencia, mediante sus leyes, políticas públicas, instituciones y en el trato cotidiano.

En el escenario antes descrito, resulta impostergable la necesidad de reflexionar acerca de las prácticas escolares y cuestionar los modos en los que, aún en la actualidad, se tiende a procesar la diversidad en una clave de estigmatización de las diferencias.

Ante problemáticas de una marcada complejidad en el campo de la niñez migrante, la construcción de respuestas institucionales debe buscarse en el abordaje integral e intersectorial entre instituciones como la escuela y el hospital o centro de salud, en donde también se alberga la subjetividad de los más pequeños/as. Asimismo, es menester que en el sector de educación y de salud se desarrollen capacitaciones y talleres sobre cuestiones ligadas a la interculturalidad y a la existencia de situaciones de contactos de lenguas o bilingüismo. Esto apuntaría a la creación de herramientas que permitan problematizar las múltiples realidades que se presentan en dichos ámbitos y a reflexionar acerca de abordajes posibles que no patologicen las diferencias culturales e idiomáticas ni los tiempos y trabajos psíquicos que el proceso migratorio requiere.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argibay, M., Martínez, S. y Poverene, L. (2014). Seminario: La construcción social de la exclusión en la infancia y adolescencia en programas sociales. Maestría Problemáticas Sociales Infante Juveniles. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Trabajo final. Sin Publicar.
- Barcala, A., Bianchi, E. y Poverene L. (2017). Medicalización de la infancia: sus efectos en la salud mental. En *Derecho de familia: Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia*, 82, 99- 114.
- Beech, J. y Princz, P. (2012). Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6(1), 53-71.
- Beheran, M. (2012). Tratamientos a la población inmigrante en escuelas de nivel medio de Buenos Aires. *Ánfora*, 19(32), 49-68, Universidad Autónoma de Manizales.
- Ceriani Cernadas, P., García, L., y Salas, A.G. (2014). Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe. *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22(42).
- Cerrutti, M. y Binstock, G. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Buenos Aires: UNICEF.
- Diez, M.L. y Novaro, G. (2009). "Interculturalidad en Educación: ¿un abordaje para la crítica? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos migrantes bolivianos en Buenos Aires". En: Patricia Melgarejo (Comp.) Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: Plaza y Valdez.
- Diez, M.L. y Novaro, G. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos. En C. Courtis y M. I. Paccoca (comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo sobre discriminación*. Buenos Aires: Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.
- Dirección General de Estadística y Censos (2013). Encuesta Anual de Hogares 2013. Ciudad de Buenos Aires. Síntesis de resultados. Buenos Aires: Ministerio de Hacienda del GCBA.
- Domenech, E. (2014). "Bolivianos" en la "escuela argentina": representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22(42), 171-188.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Finkelstein, L. (2017). Miradas sobre usuarios migrantes regionales e interculturalidad en salud. *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina*, 2, 40-58.
- Fondo Mundial de Población (2006). Jóvenes en movimiento. *Estado de la población mundial. Suplemento jóvenes*. Nueva York: UNFPA.
- Fuks, A.E. (2012). *Migración y bilingüismo; una zona gris en la salud escolar de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Rosario, Centro de Estudios Interdisciplinarios. Instituto de la Salud Juan Lazarte.
- García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, (3): 27-46.
- Gavazzo, N. (2014). La generación de los hijos: identificaciones y participación de los descendientes de bolivianos y paraguayos en Buenos Aires. *Revista Sociedad y Equidad*, (6), 58-87.

- Gavazzo, N. (2014). No soy de aquí, ni soy de allá... Alterización y categorías de identificación en la generación de los hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires. *Revista Claroscuro*, (12), 73-95.
- Gentili, P. (2002). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Rio de Janeiro (UERJ).
- Grimson, A. (1999). Relatos de la diferencia y la igualdad: Los bolivianos en Buenos Aires. Buenos Aires: Eudeba.
- Huberman, A. y Miles, M. (1994). Data management and analysis methods. En N. Denzin, y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.
- INDEC (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Recuperado de: <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>
- Ley N° 25.871. Ley de Migraciones de Argentina. Buenos Aires, 20 de Enero de 2004.
- Martínez, L. (2012). Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: "no se animan a contar". Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 73-88.
- Martínez, L. (2014). Niñez, migración y derechos: aportes para un abordaje antropológico. *Revista Sociedad y Equidad*, 6, 237-257.
- Minayo, M. (2003). Ciencia, Técnica y Arte: el desafío de la investigación social. En M. Minayo (org.), *La Investigación Social: Teoría Método y Creatividad* (pp. 9-24). Buenos Aires: Lugar.
- Novaro, G. (2009). Palabras desoidas - palabras silenciadas - palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires. *Revista do Centro de Educação*, 34(1), 47-64.
- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 459-483.
- Piovani, J.I., Marradi, A., y Archenti, N. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Portes, A., Fernández-Kelly, P. y Haller, W. (2006). La asimilación segmentada sobre el terreno: La nueva segunda generación al inicio de la vida adulta. *Migraciones*, 19, 7-58.
- Poverene, L. (2016). *Los procesos de salud/enfermedad/atención en el campo de la salud mental de niños/as migrantes bolivianos en zona sur de Ciudad de Buenos Aires*. Maestría en Problemáticas Sociales Infante Juveniles, Universidad de Buenos Aires.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). "Las escuelas 'en los márgenes'. Realidades y futuros", en AA.VV., *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Homo Sapiens, Rosario.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores J. y García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sayad, A. (2008). Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 13, 101-116.
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales: Estigma, estereotipo y racialización. En M. R. Neufeld y J. Thisted (comps.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Southwell, M. (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata. En P. Martinis y P. Redondo (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- Szulc, A. (2006). Antropología y Niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'. En G. Wilde y P. Schamber (eds.), *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial SB.
- Tobal, C.F. y Greco, M.B. (2015). Intervenciones de un equipo de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2(2), 87-98.
- UNICEF - Universidad Nacional de Lanús (UNLa). (2010). Estudio sobre los derechos de niños y niñas migrantes a 5 años de la nueva ley de migraciones". AA: P. Ceriani Cernadas y R. Fava (coord.). Buenos Aires.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Fecha de recepción: 16 de mayo de 2017

Fecha de aceptación: 25 de octubre de 2017